

Universidade de Lisboa
Instituto da Educação



O PAPEL POLÍTICO-SOCIAL DO DIRETOR ESCOLAR:
Perceções de uma Diretora de Agrupamento de Escolas

Elsa Maria Cabrita Calafate

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Luís Miguel Carvalho

2017

AGRADECIMENTOS

Este projeto resultou dos múltiplos contributos e intermináveis interdependências. Neste sentido, dedico este espaço a prestar homenagem a quem com o seu valioso auxílio me ajudou na concretização deste trabalho. Assim teço os meus agradecimentos:

-Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Miguel Carvalho pelos conselhos e sugestões;

-À diretora que entrevistei, por se ter disponibilizado em colaborar nesta pesquisa e pela amabilidade que manifestou ao longo da investigação;

-Às minhas colegas de curso, pela camaradagem e pelas numerosas ideias trocadas;

-A toda a minha família, pelo apoio e pelo incentivo à concretização deste projeto profissional.

RESUMO

Este trabalho reportou um estudo centrado na figura do diretor de um Agrupamento de Escolas, localizado na periferia de Lisboa, tendo como objetivo identificar, descrever e analisar as lógicas e racionalidades que conduzem ao desempenho e construção do papel político-social, junto dos atores educativos de um Agrupamento de Escolas.

O contexto teórico sobre a problemática em análise recaiu sobre os conceitos de regulação, cultura e organização. Centrando-se o estudo no diretor escolar teve como conceitos centrais para a análise da ação deste ator educativo, os papéis, as conceções e as lógicas da ação. Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativo, estruturado num estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados recorremos a duas entrevistas semiestruturadas ao sujeito em estudo, complementadas com a análise documental. O procedimento de análise dos dados da investigação realizou-se com base em dimensões temáticas, que reportaram as perspetivas e as ações desenvolvidas pelo diretor em estudo na promoção do papel político-social.

O estudo permitiu retratar uma diretora que agiu no sentido de implementar consensos, num esforço de aliar o empenho interno de melhoria (da imagem e desempenho do agrupamento), às contribuições externas da comunidade educativa. Neste sentido, estruturou uma rede de compromissos entre os diferentes atores educativos valorizando o seu papel de amenizadora e articuladora das diferentes conveniências educativas. Indiciamos, assim, a promoção e valorização da ação colaborativa, o recurso à visibilidade e à regulação autónoma como estratégias utilizadas pela diretora em prol da melhoria do Agrupamento de Escolas.

Palavras-chave: diretor escolar, organização educativa, agrupamento de escolas, papéis, lógicas da ação.

ABSTRACT

This work reports a study centered on the figure of the director of a Grouping of Schools, located in the periphery of Lisbon, aiming to identify, describe and analyze the logic and rationalities that lead to the performance and construction of the political-social role, together with the educational actors of a School Grouping.

The theoretical context on the problematic in analysis fell on the concepts of regulation, culture and organization. Focusing the study on the school director, the study focused as central concepts for an analysis of the action of this educational actor, the roles, the conceptions and the logic of action. It is a qualitative and interpretative study, structured in a case study. As data collection instruments, we used two semi-structured interviews with the subject under study, complemented by the documentary analysis. The procedure for analyzing research data was based on thematic dimensions, which reported the perspectives and actions developed by the director under study in promoting the political-social role.

The study allowed to portray a director who acted to implement consensus, in an effort to combine the internal commitment to improve (the image and performance of the grouping), the external contributions of the educational community. In this sense, it has structured a network of commitments among the different educational actors, valuing its role as facilitator and articulator of the different educational conveniences. Thus, we highlight the promotion and appreciation of collaborative action, the use of visibility and autonomous regulation as strategies used by the director to improve the School Grouping.

Keywords: school director, educational organization, school grouping, roles, action logics.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	7
Apresentação do tema e questão de partida.....	7
Objeto e objetivos do estudo	9
Organização da dissertação	10
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA.....	11
1.1-As mudanças na regulação e as pressões contraditórias sobre a ação do diretor	11
1.2-Organização educativa, sentidos e racionalidades	14
1.3-A organização educativa como locus de cultura.....	16
1.4-A ação do diretor sob o prisma da cultura.....	19
2-Para uma análise da ação do diretor: conceitos centrais.....	20
2.1-Papéis do diretor	21
2.2-Concepções do diretor.....	23
2.3-Lógicas da ação do diretor	25
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	27
1-Uma investigação qualitativa e interpretativa	27
2-Estudo de Caso	27
3-O sujeito participante no estudo	28
4-O contexto de ação do sujeito	29
5-As fases da pesquisa e os eixos de análise.....	30
6-Procedimentos de recolha de dados	32
6.1. Análise documental	32
6.2. As entrevistas	32
7- Procedimentos de tratamento e análise dos dados	34
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	38
1-Condição e ações estratégicas da diretora.....	38
1.1-Estrutura e dinâmicas da organização educativa	38
1.2-Relação com os atores educativos	41
2-Percepções avaliativas da diretora	46
2.1-Percepções sobre o seu desempenho no cargo	46
2.2-Percepções sobre o desempenho dos outros no cargo	56

3-Retrato interpretativo da ação e das percepções da diretora.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
FONTES	67
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	68
ANEXOS.....	69
Anexo 1- Protocolo da Investigação	70
Anexo 2- Guião da primeira entrevista	71
Anexo 3- Transcrição da primeira entrevista	72
Anexo 4- Guião da segunda entrevista	79
Anexo 5- Transcrição da segunda entrevista.....	80

INTRODUÇÃO

Apresentação do tema e questão de partida

As escolas são organizações complexas, com especificidades pedagógicas e sociais próprias, na medida em que, cada organização escolar constrói uma identidade educativa e social própria que nasce quer das relações que os seus atores educativos entretecem entre si, quer das relações que estabelece com os recursos, com os atores e com os elementos culturais do seu contexto.

A posição central que o atual enquadramento legislativo atribui ao diretor pode ser vista como legitimadora da sua autoridade e do seu papel de influenciador de toda a dinâmica da organização escolar. Alguns autores referem mesmo que é da sua "habilidade em influenciar a organização educativa que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem" (Luck, 2004, p.66). Este tipo de representações e expectativas, quanto ao "efeito diretor", é certamente excessivo face ao que a investigação empírica pode revelar. Mas não quer dizer que, em cada sistema de ação concreto, o diretor deixe de se assumir como um gestor da dinâmica social, na medida em que o caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sociais, políticos e educativos, com o intuito de planear o processo educativo (Leithwood e Riehl, 2003). É sobre essas possibilidades e os seus modos de concretização que este estudo versa.

O Agrupamento de Escolas corresponde ao contexto e ao lugar onde decorreu a ação do sujeito que participa neste estudo, o diretor escolar. Abordamos o Agrupamento de Escolas como uma "nova forma organizacional escolar" (Lima, 2011, p.162). Subjacente a este entendimento está a conceção do Agrupamento de Escolas enquanto organização educativa, onde coexistem diferentes conceções circunstanciais e culturais resultantes da congregação das diferentes unidades orgânicas e suas particularidades. Subjacente também está a noção de que "cada organização escolar, enquanto contexto concreto de ação, encontra-se sempre inscrita no quadro de uma macroorganização escolar" (Lima, 2011, p.159). Assim, a unidade organizacional de análise considerada neste estudo é o Agrupamento de Escolas, na medida em que "trata-se de uma reorganização escolar continuando a ter por referência (...) um conceito organizacional de escola, que se revela totalmente compatível com a tradição formalista e instrumental da escola portuguesa e da organização educativa" (Lima, 2011, p.162).

Neste enquadramento, consideramos fazer do nosso foco de estudo o papel político-social que o diretor escolar assume enquanto ator, a quem a tutela, através dos normativos, conferiu o estatuto de responsável (unipessoal) pela gestão de um Agrupamento de Escolas. Concretamente, esta

pesquisa pretendeu descrever e analisar a percepção e ação que o diretor, no domínio da sua função, estabeleceu com os elementos que constituíam a organização educativa e a relevância que esta interação possa ter tido na construção do seu papel político-social.

Para fins analíticos, entendemos como o papel político-social o conjunto de intervenções do diretor escolar, correspondentes a uma conceção político-social da gestão escolar: o diretor como "negociador, mediador entre lógicas e interesses (de professores, pais, alunos, grupos sociais, etc.), no quadro da obtenção de compromissos em relação à natureza e organização do bem comum educativo, que a escola deve garantir aos seus alunos" (Barroso, 2005, p.162)¹. Deste modo, foi dentro desta conceção do diretor e do papel político-social que assume perante os elementos da organização educativa que circundou este trabalho².

Numa organização interagem diferentes atores com motivações e interesses distintos, emergem representações sociais diversas e conflituais sobre a escola e as suas finalidades (Sarmiento e Ferreira, 1999). Nesta perspetiva, um dos traços organizacionais mais pertinentes da organização educativa reside na sua realidade heterogénea e compósita (Estevão, 2000), pois representa um espaço de construção de compromissos, disputas e negociações, entre os atores educativos que aí interagem. Assim, é expectável que o diretor escolar promova a sua legitimidade de conduzir os atores educativos a um processo de concertação de sentidos e interesses divergentes, para além da produção de normas de conduta comuns, esperando-se que assuma a função de maestro e garante a concretização de um bem educativo comum contextualmente construído (Pina, 2003).

Neste âmbito, faz sentido equacionar o papel político-social do diretor escolar na gestão das diversas dinâmicas que emergem na organização educativa, retratadas no modo como este estruturou as suas ações e interações com os diferentes atores da organização educativa, enquanto articulador da heterogeneidade escolar e mobilizador da ação coletiva num Agrupamento de Escolas.

Em síntese, o propósito do nosso estudo é descrever e analisar as perspetivas do diretor escolar acerca do desempenho de um papel político-social, junto dos atores educativos de um Agrupamento de Escolas.

¹ Relevamos, não obstante, que esta conceção não se encontra isolada na prática quotidiana destes profissionais, convivendo com outras. Deste modo, retomaremos este assunto no ponto nº 2 do capítulo I, identificando todas as conceções referidas por Barroso (2005).

² Apresentando o conceito de organização educativa um carácter polissémico e multifacetado, procederemos à sua clarificação no ponto nº 1 do capítulo I, identificando o posicionamento do conceito, no presente estudo.

Objeto e objetivos de estudo

A investigação tem como objeto de estudo a perspectiva do diretor escolar sobre o exercício de um papel político-social, junto dos atores educativos de um Agrupamento de Escolas.

Trata-se de uma investigação qualitativa e interpretativa, estruturada num estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados recorreremos a entrevistas semiestruturadas, complementadas com a análise documental. O procedimento de tratamento e análise dos dados da investigação realizaram-se com base em dimensões temáticas, que reportaram as perspetivas e ações desenvolvidas pelo sujeito em estudo.

Partimos da ideia, corroborada por Barroso (2006), segundo a qual o diretor escolar enquanto rosto da autoridade da vida da escola, tal como tipificado pela legislação e eventualmente (ou não) no "sistema de ação concreto" em que intervém, desenvolve a sua intervenção reguladora enfrentando, por um lado, as solicitações da comunidade educativa na qual se encontra inserido, aí participando na regulação situacional do agrupamento, e por outro as exigências normativas da tutela, respondendo e adaptando-se às pressões da regulação institucional. Deste modo, perspetiva-se que a ação do diretor escolar incorpora um contexto complexo, marcado por uma pluralidade de conflitos, tensões e divergentes interesses.

Neste sentido, refletimos a conceção político-social do diretor no seu papel de mediador dos diferentes interesses que coabitam no seio da organização educativa, onde se encontra integrado, na medida em que, visualizamos o diretor escolar como um "sujeito ativo e ator estratégico (...) que adapta às regras do seu contexto de ação e as modifica (...), através da sua ação", (Friedberg, 1995, p.200). Nesta perspetiva, o diretor terá de se assumir como um gestor das interações e relações, quer com os atores internos, quer com os atores externos.

Neste contexto, procuramos através deste estudo encontrar evidências sobre o papel político-social do diretor, latente nos divergentes pressupostos que esta função incorpora, junto dos elementos da organização educativa, a partir da descrição das perceções e lógicas da ação educativas de um diretor escolar, ao longo do seu percurso profissional. Estes são os ingredientes centrais na formulação dos objetivos que servem de fio condutor a este estudo:

1) Identificar e analisar as perceções do diretor escolar sobre o desempenho do papel político-social, junto dos atores educativos de um Agrupamento de Escolas.

2) Descrever e analisar as lógicas da ação educativa do diretor escolar na promoção do papel político-social, junto dos atores educativos de um Agrupamento de Escolas.

Organização da Dissertação

Estruturamos o presente relatório em três capítulos.

No capítulo I procedemos à contextualização da pesquisa e a um exercício de revisão e explicitação dos principais conceitos que apoiam o desenvolvimento do estudo. Numa primeira parte, fizemos referência à ação do diretor no âmbito das mudanças observadas nas décadas mais recentes quanto aos processos de regulação da educação. Apresentamos, depois, algumas considerações sobre os sentidos e racionalidades da organização educativa, através de uma visão que privilegia a organização como locus de cultura. É sobre o prisma da cultura que refletimos, ainda, acerca do cargo do diretor escolar. Finalmente, perspetivamos um modelo de análise da ação do diretor escolar, com enfoque nos papéis, concepções e lógicas da ação.

No capítulo II enunciamos as questões da investigação e explicitamos a metodologia adotada. Caracterizamos o sujeito participante no estudo e o contexto educativo onde desenvolveu a sua ação. Apresentamos as fases de pesquisa e os eixos de análise aliados aos procedimentos de recolha de dados.

No capítulo III descrevemos e analisámos os dados da investigação, à luz do quadro teórico estabelecido e mediante os eixos de análise que fracionamos em dimensões temáticas. As dimensões temáticas, como categorias de análise, reportaram as perspetivas, as condições e as ações estratégicas desenvolvidas pelo sujeito em estudo. Ainda neste capítulo, e como síntese da informação recolhida, redigimos um retrato interpretativo das perceções e lógicas da ação da diretora.

Por último, apresentamos as considerações finais do nosso estudo, onde se pretendeu identificar as respostas possíveis ao propósito da investigação.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA

Neste capítulo, como o texto indica, compusemos um exercício de revisão e explicitação dos principais conceitos que suportam o desenvolvimento do estudo, bem como do ambiente sociopolítico da ação dos diretores em Portugal.

Na primeira parte do capítulo fizemos referência aos desafios colocados à ação do diretor no âmbito das mudanças verificadas nos processos de regulação da educação, especialmente em Portugal. Apresentamos algumas considerações sobre os sentidos e racionalidades da organização educativa, através de uma visão que privilegia a organização como locus de cultura. Sobre o prisma da cultura refletimos, ainda, acerca do cargo do diretor escolar como fator de diferenciação das organizações educativas. Numa segunda parte do capítulo destacamos os conceitos centrais utilizados neste estudo na análise da ação do diretor, com recurso a contributos empíricos sobre a temática do diretor escolar, perspetivando e clarificando os seus papéis, conceções e lógicas da ação.

1.1-As mudanças na regulação e as pressões contraditórias sobre a ação do diretor

A organização educativa sofreu, ao longo dos anos, profundas transformações que decorreram das implicações das novas políticas públicas e das sucessivas reformas do sistema educativo, interligadas às constantes conceções normativas e às diferentes reconfigurações do papel e funções do diretor (Barroso, 2005).

Neste seguimento, é relevante salientar que com a publicação do Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de julho aprova-se um novo regime jurídico de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação pública, bem como a sua republicação no Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de junho. Os novos modelos de regulação das políticas e da ação públicas se, por um lado reforçaram a autonomia das escolas, por outro criaram uma abertura da escola à escrutínio público e ao controlo social, mediante uma pressão para uma maior articulação, que se traduziu na participação no órgão colegial (Conselho Geral) dos representantes do município, das associações e dos encarregados de educação. Assistiu-se, assim, a profundas alterações, nomeadamente com as mudanças organizacionais ao nível da reorganização da rede escolar orientada por critérios de racionalização que deu origem à criação dos designados Agrupamento de Escolas, como "novas formas organizacionais escolares e educativas, no quadro das quais a categoria escola se pode revelar mais complexa, ou até mesmo problemática, em termos de estudo" (Lima, 2011, p.156). As transformações referenciadas, e as consequentes alterações organizativas inseridas na educação, abriram caminho para a promoção e especialização da liderança escolar, com a individualização do

comando da organização educativa na personagem do diretor, com evidente reforço das suas competências, balizadas pela diversidade dos processos de regulação das políticas educativas e do seu contexto educativo.

Neste enquadramento, importa invocar o conceito de regulação como "os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores (...), como estes se apropriam delas e as transformam" (Barroso, 2006, p.12). No âmbito deste trabalho privilegiamos as dimensões nacionais e locais da regulação, por serem aquelas que de modo mais direto influenciam e determinam o serviço educativo prestado nos estabelecimentos de ensino. A regulação nacional é, segundo Barroso (2005, p.69), "o modo como as autoridades públicas (...) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas o contexto da ação". O exercício de regulação nacional concretiza-se essencialmente através da publicação de normativos que configuram sempre "uma determinada conceção da ação pública (...) e um modo específico de materializar e operacionalizar a ação governativa" (Barroso, 2006, p.14). No entanto, na regulação nacional decorrem por vezes constrangimentos, por um lado os resultantes da ação dos atores educativos pela sua "capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras (...) e mesmo de construírem novas regras" (Lima, 2002, p.33) e, por outro, as decorrentes da desarticulação e desconexão dos normativos que se constituem como fatores de ampliação da "infidelidade normativa, (...) enquanto fidelidade dos atores educativos aos seus objetivos, interesses e estratégias" (Lima, 2001, p.64). Esta composição dá origem a um enquadramento educativo jurídico-normativo "labiríntico e desarticulado" que afeta decisivamente o trabalho do diretor. Assim, a sobreposição de diferentes racionalidades, lógicas, práticas na ação e política educativa, originaram este hibridismo da regulação nacional, segundo Barroso (2005).

Enquanto organizações educativas, as escolas são ainda regidas por outros dispositivos de regulação, dos quais destacamos a regulação local. Esta regulação retrata um "complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelos quais as normas e os constrangimentos da regulação nacional são (re) ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional" (Barroso, 2005, p.70). Decorrentes do exposto, as mudanças estruturais institucionais introduzidas na educação colocaram as direções das escolas "no centro de convergências de diferentes lógicas: entre a lógica normativa, da regulação burocrática (...), e a lógica imprevisível, do ajustamento mútuo da regulação autónoma" (Barroso, 2006, p.13). A interação destes dois dispositivos de regulação caracteriza e condiciona a ação do diretor, para além de contribuir para a complexidade da sua função. O diretor vê-se assim, submerso numa teia de regulamentações cruzadas, onde lhe cabe o papel de intermediário entre a regulação nacional e as regulações autónomas. Neste sentido, é

preciso ter em conta que a regulação do sistema educativo não é um processo "único automático e previsível, (...) mas um processo compósito" (Barroso, 2006, p.64).

No contexto das mudanças de regulação, as políticas públicas de educação colocaram em confronto diferentes racionalidades que emergem em simultâneo no decorrer do desempenho do cargo do diretor, regulando o seu trabalho e a sua ação diária. Assim, este vê-se confrontado por uma multiplicidade de modos diferenciados de regulação, que coabitam num mesmo espaço, conferindo-lhe um carácter pluriregulador, que resulta da coexistência de vários modos de regulação num mesmo território (Barroso, 2003).

Esta situação pode significar que o diretor escolar, consciente (ou inconsciente) desta ambiguidade, legitimado pelo poder formal, poderá desenvolver uma estratégia de afirmação de um Projeto Educativo "personalizado" através das ligações que estabelece com os diferentes atores educativos e pelas franjas de liberdade que este sistema permite. Esta possibilidade deu lugar à construção de projetos singulares distintos entre si, não só porque os atores em interação são diferentes nos seus interesses, estratégias, lógicas e conceções políticas, mas também porque as respostas educativas apresentadas têm de ser adaptadas ao contexto que servem.

Será num enredo que conjuga a forma como o diretor articula e adequa os normativos às suas opções de gestão, ação e contexto, aliado ao processo como estabelece a relação com os outros atores da organização educativa, que determinará o modo como exerce o seu papel de diretor. Com base em Barroso (2005) observamos a concretização da regulação autónoma do diretor, a quem cabe uma multiplicidade de funções por vezes antagónicas e onde "o funcionamento das escolas, enquanto organizações, depende de múltiplos fatores que fazem de cada caso uma situação singular dificilmente passível de extrapolação" (Barroso e Carvalho, 2009, p.11). Neste sentido, as funções e os papéis de administrador e gestor atribuídos ao diretor alargaram-se às funções de animador pedagógico e agente de mudança (Cattonar, 2006), para além de lhe ser agora exigido o papel de "mediador local de interesse e valores, na construção da cidadania democrática" (Barroso e Carvalho, 2009, p.15).

Face ao exposto, será no enquadramento da organização educativa como espaço de regulação labiríntico e compósito (Barroso, 2003, 2006) resultante da interação de vários dispositivos reguladores, que se desenha o campo de referência no qual atua o diretor, que descrevemos e analisamos quais as perceções do diretor escolar acerca do desempenho de um papel político-social, junto dos atores educativos de um Agrupamento de Escolas.

1.2- Organização educativa, sentidos e racionalidades

O estudo da escola como organização tem ganho relevância permitindo um maior conhecimento da organização educativa enquanto estrutura com identidade própria, conjugada pela unidade pedagógica, organizativa e de gestão (Barroso, 2005). A regulamentação da escola como organização foi já defendida por vários autores, como Lima (1986, 1992), Barroso (1995), Nóvoa (1995), Canário (2005), entre tantos outros. Para uma melhor conceptualização da escola como organização educativa, consideramos pertinente definir o conceito, alertando que estaremos na presença de uma definição multifacetada, pois configura-se, segundo Costa (1998, p.12), "em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo". Assim, visualizamos o estabelecimento escolar como uma organização educativa, perfilhando a designação de González (2003), por melhor se adequar a linha argumentativa do presente estudo. Segundo o autor, configura:

Uma organização complexa, composta por pessoas e pelas suas interações, na qual se leva a cabo uma tarefa plena de valores e ética que não pode ser realizada de modo mecânico dado que são as interações e os processos de negociação social das pessoas que fazem a escola (González , 2003, p.37-38).

Esta ideia está também presente em Nóvoa (1992), quando este refere que "o funcionamento de uma organização educativa é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio" (p.25). Na mesma linha de pensamento, Lima (2002) e Torres (2005) referem que a organização educativa não é uma entidade inteiramente regulada e controlada, pois efetivamente é influenciada pelas ações diferenciadas dos atores envolvidos e pela possibilidade destes realizarem uma intervenção autónoma contextualizada. Podemos então dizer que não assentam apenas nas políticas educativas imperantes e na burocracia dos normativos, na medida em que desenvolvem uma recriação na intervenção autónoma dos atores. Neste seguimento, a organização educativa é instituída por sentidos que se estruturam e se materializam nas práticas e vivências quotidianas de interação entre os diferentes intervenientes, que assim constroem as suas diferenciadas narrativas diárias. Deste modo, a dimensão social da organização educativa abarca as conexões e as dinâmicas relacionais que se estabelecem, integrando todos os seus intervenientes (Torres, 2005). A organização educativa fundamenta-se, assim, pela particularidade dos sujeitos que a integram, que na qualidade de indivíduos singulares e adaptativos produzem diferentes sentidos de um mesmo contexto ou ação, embora orientados pelo mesmo propósito (Pereira, 2002).

Nesta sequência, tornou-se notório o progressivo entendimento das escolas como organizações educativas dotados de significativas margens de autonomia, onde os atores educativos e o diretor escolar podem assumir uma postura criativa e interventiva, traduzida na definição e implementação de medidas contextualmente significativas, pois existem margens de liberdade para

construções autónomas, escolhas e tomadas de decisão. Contudo, segundo Barroso (2005), estas dependerão sempre da singularidade da ação dos atores educativos no terreno e das suas imagens e representações enquanto organização educativa. Neste seguimento, a visibilidade social das escolas enquanto organizações educativas, "permite-nos identificar diferentes lógicas, sentidos e racionalidades estratégicas que, muitas vezes, se manifestam à margem das regras formais" (Barroso, 2005, p.55). Com base nesta perspetiva, as organizações educativas vivem entre as definições estruturais dos normativos, as configurações de sentidos do seu contexto e o produto resultante das ações dos diferentes atores (Gomes, 1993).

Segundo esta linha argumentativa, cada organização educativa desenvolve elementos culturais que a individualizam e a distinguem das demais, pelo desenvolvimento de compromissos entre a estrutura formal e as interações que existem no seu interior (Nóvoa, 1992). A organização educativa é, deste modo, concretizada pelo somatório das políticas globais de educação, os contextos locais e as particularidades dos seus atores. Neste sentido, a escola possui uma determinada "personalidade que resulta da sua organização em termos institucionais e das respetivas especificidades que nela coabitam" (Sergiovanni, 2004, p.38), o que lhe permite desenvolver uma cultura intrínseca que a distingue das demais organizações, reflexo da "cultura e personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros" (Brunet, 1995, p.138). No entanto, para outros autores não se trata necessariamente de uma cultura, mas de gerar culturas.

Tal como defende Lima (2002), a propósito dos modelos organizacionais de escola, a organização educativa na sua singularidade configura-se como uma construção social, desenvolvida através da permanente criação e recriação por parte dos atores educativos das estruturas e configurações sociais e culturais em que estão inseridas e que podem ir além dos normativos. Nesta sequência, cada organização educativa pode desenvolver diferentes elementos culturais, resultado das complexas relações que se estabelecem por parte dos diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo (Torres, 2005), que no seu somatório traduzem o carácter particular de cada organização educativa. Em suma, a organização educativa compreende um duplo enquadramento, pois conjuga não apenas as relações formais ordenadas conscientemente, como também as que derivam da sua existência informal enquanto grupo social e cultural, justificado pelo conjunto vivo de estruturas humanas e sociais, que se adaptam, crescem e se desenvolvem com base no contexto e na circunstância em que se inserem e nas inferências que constroem dos normativos.

1.3- A Organização educativa como locus de cultura

Tomando como referência as especificidades da organização educativa, procuraremos refletir as suas potencialidades como locus de cultura³. Subjacente a este entendimento, está a conceção da "escola enquanto locus de reprodução de culturas, mas sobretudo locus de produção de políticas, orientações e regras" (Lima, 2002, p.33).

Neste enquadramento e na esteira de um conjunto de autores dos quais destacamos Crozier e Friedberg (1977), Gomes (1993), Friedberg (1995) e Torres (2005), entendemos que a dimensão cultural dos estabelecimentos escolares resulta da complexa interação mútua entre a estrutura da organização e a ação dos atores educativos. Neste âmbito, "os atores educativos nas suas interações quotidianas põem em prática determinados valores e comportamentos que podem ser considerados o centro nevrálgico do processo de construção da cultura organizacional" (Torres, 2005, p.82).

Este processo latente entre a reprodução e a criação autónoma de sentidos, lógicas e estratégias de ação nos contextos organizacionais, remete-nos para a cultura da organização educativa enquanto "construção dinâmica e interativa, resultante (...) das relações de força que regem a dependência mútua entre a estrutura e a ação" (Torres, 2005, p.83). Desta simbiose resulta a edificação dinâmica de elementos culturais contextualizados que conferem a especificidade do cada Agrupamento de Escolas, enquanto organizações educativas, na medida em que "cada instituição interpreta, recontextualiza e operacionaliza localmente as orientações centrais" (Torres, 2013, p.57), configurando a sua cultura organizacional.

Nesta sequência, a compreensão do processo de construção da cultura organizacional em contexto escolar mobiliza-se para além dos "limites e constrangimentos sociais e estruturais impostos e as possibilidades de autonomia relativa que se desenvolvem nos contextos organizacionais, (...) onde as lógicas de ação adquirem sentido, simultaneamente como veículos e como geradores de cultura " (Torres, 2005, p.80). Deste modo, cada Agrupamento de Escolas reflete uma realidade culturalmente construída, que se traduz no "jogo dos diferentes atores educativos na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta e na capacidade (...) de produzir a sua própria cultura intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização" (Barroso, 2005, p.56). Assim, a dimensão cultural de um Agrupamento de Escolas remete para a existência em cada escola como unidade orgânica, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a sua cultura e que,

³ Dada a complexidade do conceito de cultura como conceção básica nas ciências sociais, não se alimenta a pretensão de abarcar as suas inúmeras definições e inter-relações. Pretende-se apenas, abordar o conceito de cultura como elemento que poderá ser aplicável à organização educativa, com base no papel ativo que esta assume na criação de uma cultura própria e diferenciada.

comprovam que a organização educativa não representa um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização (Torres 2005). Em sintonia com Gomes (1993), as organizações educativas "são aqui tratadas como dispositivos que visam compatibilizar diferentes modos de coordenação das ações" (p.113), na medida em que, "cada escola é um contexto específico de ação" (Lima, 2011, p.153)

Neste enquadramento, podemos referir que os estabelecimentos escolares possuem as suas próprias formas de ação e de razão, podendo-se falar de cultura organizacional característica de um contexto, pois todas estas vertentes são reinterpretadas, relativizadas e adaptadas às suas condições concretas, embora condicionadas pela pluralidade das subculturas coexistentes. Neste contexto, "devia falar-se em culturas organizacionais, ou melhor, em modos culturais que constitui a forma específica como as práticas culturais relacionam a criação, receção e consumo de símbolos através de processos sociais e semióticos ativos" (Gomes, 1993, p.195). Ainda neste âmbito, realçamos o papel das subculturas que favorecem a partilha diferenciada de valores e funcionam como um processo de diferenciação e hierarquização da organização educativa (Gomes, 1993). Como consequência lógica, obviamente que teremos de ter em consideração "a coexistência de diferentes manifestações da cultura num mesmo contexto organizacional, despoletadas a partir de distintos níveis e de múltiplos atores, integrados no quadro de distintas conjunturas temporais" (Torres, 2005, p.80). Esta temática é reiterada por Silva (2010) quando afirma que "a cultura de uma escola não é algo monolítico e uniforme, coexistindo no seu seio várias subculturas, frequentemente em fricção mútua" (p.35).

A especificidade das organizações educativas permite que, embora sejam estruturalmente semelhantes, elas divirjam pelas diferentes maneiras com se apropriam dos normativos, do saber, da cultura e do seu contexto circunstancial. Esta visão da organização educativa privilegia os seus membros como "atores ativos" das realidades e mudanças, pois a organização educativa não existe independentemente dos atores e das suas relações de poder, feitas de conflitos e negociações, onde se conjugam as margens de liberdade e os constrangimentos (Crozier e Friedberg, 1977).

Portanto, face a uma cultura educativa normalizada de tendência homogeneizante, podemos também considerar uma realidade local e particular diversa, que frequentemente intervém ativamente sobre as orientações e diretrizes provenientes ao nível macro. Assim, segundo Silva (2010, p.41), "ao valorizar-se a escola na sua pluralidade, sublinha-se a importância da dimensão contextual singular ou seja, o prisma da realidade interna de cada Agrupamento de Escolas". Nesta perspetiva, emerge o "carácter singular e distintivo de cada escola, pois o envolvimento (contexto) estabelece com a escola uma trama causal que influencia as suas reações e a própria estrutura"

(Gomes, 1993, p.30) numa alusão a influência dos fatores contingenciais, que condicionam e impossibilitam que os estabelecimentos de escolas sejam "sistemas fechados, isolados dos contextos em que se inserem" (Gomes, 1993, p.9).

Numa perspetiva sociológica, e com fundamento em textos de Crozier e Friedberg (1977) e Gaddens (2000), a organização educativa constitui um quadro estruturador da ação individual e coletiva que, apesar de as condicionar, não as determina em absoluto, na medida em que as regras organizacionais, tanto podem ser interpretadas como uma expressão dos constrangimentos estruturais, como podem traduzir, por outro lado, a concretização das possibilidades da ação. Tendo em vista o que atrás se expôs, a organização educativa deve ser entendida como uma organização plural, dinâmica e multifacetada, integrando um mundo social instituído de uma cultura própria, sendo esta um "elemento mediador que influi sobre o conjunto dos fatores que determinam o dinamismo da escola, mas também é necessário considerar que simultaneamente é influenciada por eles" (Silva, 2010, p.34). Neste quadro de ideias, adota-se uma ideia abrangente de organização educativa que remete para um "espaço de construção de acordos que ainda que precários asseguram um mínimo de ordem, e à ideia de que esse acordo pressupõe o reconhecimento da organização educativa como uma realidade compósita, onde se jogam diferentes princípios" (Estevão, 2000, p.183).

Nesta linha conceptual e com fundamento em Torres (2005), a cultura organizacional pode ser percecionada como um método de construção da realidade organizativa, que possibilita aos indivíduos assimilar determinados factos, de uma forma ímpar dos restantes. A cultura organizacional é assim um constructo complexo e multidimensional de características que diferenciam as organizações educativas e legitimam o seu sistema de valores. Na atualidade em que os Agrupamentos de Escolas são retratados como organizações educativas e culturais, o diretor assume a sua liderança unipessoal, enquanto mobilizador e legitimador da sua ação coletiva. Perspetivando o diretor com a responsabilidade de definir e liderar o caminho que o Agrupamento deve tomar, este pode preconizar a procura de uma identidade para o Agrupamento de Escolas, com a promoção do desenvolvimento de um sentimento de união e pertença de todos os atores da organização educativa. Concluindo, e atendendo à sua diversidade e aos seus contextos singulares, cada Agrupamento de Escolas é de alguma forma único e os diretores necessitam de ter em conta as particularidades dos seus contextos (Leithwood e Riehl, 2003) em prol do sucesso educativo.

1.4- A ação do diretor sob o prisma da cultura

Na esteira do estudo de Leithwood e Riehl (2003) consideramos que o diretor escolar, na sua ação como ator principal da organização educativa, pode constituir-se como um dos principais fatores de influência e de inspiração da cultura organizacional do agrupamento, pois transporta e reflete os seus valores e princípios para a organização educativa que lidera. Naturalmente que os diretores não são os únicos produtores da cultura organizacional, mas é inegável que o seu papel pode ser de extrema relevância no processo de mudanças educativas, pois a ele cabe o papel de principal articulador dos interesses e motivações da organização educativa, pois impulsiona os valores definidos e constantes nos documentos estratégicos estruturantes do agrupamento.

Neste seguimento, a ação estratégica do diretor pode ser muito relevante no contexto da cultura organizacional do agrupamento especificamente na implementação de ações, na promoção da confiança, na comunicação entre os diferentes atores educativos e em particular, como articulador e árbitro entre as diferentes subculturas que coabitam no agrupamento. Ainda segundo Leithwood e Riehl (2003, p.6-7), alguns diretores "ajustam as práticas escolares para acomodar as diferentes culturas (...), e desenvolver um sentido de comunidade no agrupamento estabelecendo culturas e estruturas comunitárias, através de estratégias que implementam aliados a ambientes de aprendizagem personalizados às necessidades do contexto".

Nesta linha de pensamento, o diretor pode envolver e vincular os atores educativos aos projetos do Agrupamento de Escolas, estabelecendo o caminho, cimentando o espírito do grupo e salvaguardando a motivação e a unidade na ação de todos os elementos da organização educativa, em prol dos objetivos da organização educativa (Silva, 2010). O diretor surge, assim, como aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura organizacional de modo a criar nos membros da organização uma identidade e sentido para a realidade contextual da organização educativa e uma mobilização coletiva para a ação. Neste sentido, perfilhamos a visão que perspetiva o diretor como um "gestor de sentidos (...) que influencia a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é o reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte" (Bryman, 1996, p.280).

Consequentemente, parece-nos evidente que o diretor poderá influir, mesmo que indiretamente, na cultura organizacional do Agrupamento de Escolas, na medida em que este orienta a ação das diferentes unidades orgânicas que a constituem, permitindo que esta prossiga eficazmente no alcance dos objetivos educativos coletivos. Assente no propósito que enquadra as escolas como organizações com vida própria, que se vão edificando de acordo com a sua história, o

seu contexto e os seus distintos atores, "a figura do diretor, representará a cola ou o cimento que irá solidificar a cultura (organizacional) da escola" (Torres e Palhares, 2009, p.81).

Dadas as circunstâncias referidas, poderemos considerar que aqui se abre uma margem para o diretor intervir na estruturação de uma cultura organizacional contextualizada, aprofundando uma das dimensões mais significativas do processo de construção da cultura dos Agrupamentos de Escolas, as relações com os diferentes atores educativos e o sucesso educativo dos alunos. Naturalmente que a consolidação de uma cultura organizacional de agrupamento é um processo moroso e complexo, independente do próprio diretor, pois requer uma construção coerente e articulada no seu quotidiano diário, mas é um elemento basilar para um amplo sucesso de um Agrupamento de Escolas e o diretor escolar tem um papel importante na sua conceção e acompanhamento. Sendo assim, a coesão da cultura organizacional de um dado Agrupamento de Escolas pode depender da ação e da liderança do diretor, orientada para a criação de um sentido de união, com compromissos coletivos, responsabilidades e valores compartilhados. Neste enquadramento, o diretor poderá encontrar/construir um espaço para promover o seu papel político-social com o intuito de acentuar a unanimidade entre os membros e encontrar a estabilidade da organização educativa (Barroso 2005), não com a intenção de homogeneizar, mas sim construir uma articulação entre as subculturas circunstanciais de cada unidade orgânica que integra o Agrupamento de Escolas, visando a qualidade do ensino-aprendizagem. Naturalmente que serão diferentes as valorizações, tendo em conta o contexto educativo e a particularidade de cada diretor.

Neste contexto, revela-se crucial o papel "político-social do diretor escolar" (Barroso, 2005) na procura de consensos e respostas para as questões fulcrais da organização educativa que dirige, promovendo um espírito de colaboração favorável à criação de cultura. A cultura organizacional pode assim ser um fator estratégico "ao serviço" da liderança e da gestão do Agrupamento de Escola no sentido de atingir os objetivos definidos na organização (Torres, 2005).

2- Para uma análise da ação do diretor: conceitos centrais

Este capítulo visa esclarecer os conceitos centrais selecionados para uma análise da ação do diretor escolar. Para tal, recorreremos aos seguintes conceitos como referenciais de pesquisa: papéis, conceções e lógicas de ação. Efetuaremos a clarificação dos mesmos, com base em textos de referência dos quais distinguimos: Mintzberg (1986); Sarmiento (2000); Barroso (2005) e Barrère (2005). De facto, nos estudos realizados por estes autores é possível encontrar pontos de referência comuns ao nível da caracterização e análise da esfera da ação do diretor. Os conceitos desenvolvidos nos seus textos "serpenteiam" entre a regulação, os dilemas, a liderança, as lógicas

de ação, as concepções, as funções, os papéis e as relações entre os elementos da organização educativa. São assim, múltiplos os enfoques a partir dos quais se pode analisar a temática do diretor escolar. Porém, são as questões dos papéis associados à concepção político-social do diretor que mais nos importa analisar.

2.1- Papéis do diretor

O diretor escolar na sua prática diária assume (conscientemente ou inconscientemente) papéis que caracterizam e personificam a sua ação. Os papéis incorporados pelo diretor serão neste estudo, tópicos relevantes na análise da sua vivência diária como gestor de uma estrutura educativa.

Mintzberg (1986)-surge como uma referência incontornável nesta dimensão com o seu estudo sobre os executivos, que poderemos transpor para a caracterização do diretor como gestor, ao nível dos papéis que assume. Para este autor, os papéis do gestor organizam-se em três grandes áreas: a relação, a informação e a decisão. De acordo com as necessidades, assim o gestor dará mais relevância aos papéis do domínio interpessoal, informacional ou decisional, sem contudo poder abdicar dos restantes que se mantêm sempre implícitos, pois não são dissociáveis. No desempenho da função interpessoal, o gestor adota o papel de representante da organização no cumprimento dos deveres inerentes ao cargo, incorporando o papel de elo de ligação nas relações que estabelece com os elementos externos à escola. Reflete assim a imagem do chefe, do líder e agente de contato. No âmbito da sua função informacional, o gestor incorpora um papel monitorizador na gestão da informação interna e externa, relevante para o seu cargo e para a sua equipa, na medida em que, segundo o autor supracitado, a informação capacita o gestor a tomar decisões e a formular estratégias específicas para o seu contexto, constituindo-se o porta-voz da organização. Quanto à sua função decisional, o gestor assume o papel de empreendedor, amenizador de conflitos e alocador de recursos. Neste papel faz ainda uso do seu poder negocial e de decisão para conceber mudanças na organização. Ainda com fundamento em Mintzberg (1986)⁴, é relevante salientar que o desenvolvimento dos papéis descritos dos gestores apresentam a ação diária como foco essencial e decorrem de forma fragmentada, descontínua e em curtos períodos de tempo. Estas contingências traduzem-se num trabalho revestido de grande pluralidade e de carácter rotineiro, protocolar, com recurso constante a informações de carácter informal, o que deixa cair por terra alguns mitos relativos ao trabalho dos gestores.

⁴ Uma referência obrigatória na caracterização da função de diretor no sentido executivo do termo é dada pelo estudo de Mintzberg (1986). O autor refere quatro mitos desmistificando-os: o executivo não é um planeador sistemático e reflexivo; o seu ritmo de trabalho é frenético; as atividades que desempenha são breves, descontinuas, de índole variada e essencialmente orientadas para a ação; o executivo realiza tarefas de rotina, desde cerimónias, negociações, obtenção de informações externas através do seu *status*; as fontes preferenciais de informação são informais e não formais.

No seguimento dos estudos realizados por Mintzberg (1986) é possível identificar alguns pontos comuns na caracterização do gestor e do diretor, na medida em que, neste estudo, acabamos por encontrar pontos comuns entre uma grande diversidade de profissões que incluem funções executivas. Para o autor há uma cadeia de legitimação dos papéis que se inicia na autoridade formal, primeiro elo de uma cadeia, que confere *status* que leva às relações interpessoais e estas por sua vez levam ao acesso à informação, o que permite a tomada de decisões e o delineamento de estratégias. Antevê-se assim, um paralelo com a gestão do diretor escolar no sentido em que também este evidencia a sua ação nestas dimensões. Nesta sequência, podemos identificar referências passíveis de caracterizar a função de diretor no sentido executivo do termo. Nesta linha de pensamento, poderemos enquadrar Anné Barrère (2005) na medida em que no seu estudo classifica as tarefas e os papéis do diretor em três categorias: a administrativa, a relacional e a decisional.

Integrado na dimensão administrativa, a autora refere que o diretor escolar no desempenho diário do cargo é confrontado com rotinas burocráticas, muitas vezes antagónicas da gestão organizativa da escola. A dimensão relacional surge neste estudo como a área central da atividade do diretor, pois integra as interações e relações formais ou informais que se desenvolvem neste contexto, ao nível das relações internas e externas. Por último, a dimensão decisional é a que a autora considera a verdadeira política de escola, dependendo unicamente da gestão que o próprio diretor faz do seu contexto educativo e reflete as tomadas de decisão sobre as linhas orientadoras do Agrupamento de Escolas.

Os diretores, observados no estudo de Barrère (2005), consideraram o trabalho decisional o verdadeiro trabalho. Contudo, este parece ter pouca relevância, interligado que está com as restantes tarefas e por ser composto de variadas microdecisões. Deste modo, encaramos o conjunto das respostas e das reações às inúmeras solicitações inesperadas, a engrenagem da mudança e o verdadeiro trabalho decisional do diretor. Tal como Barrère (2005) constatou no seu estudo, "para os diretores trabalhar é principalmente agir" (p.71). Neste enquadramento, pensamos que a reação aos acontecimentos é que produz mudanças significativas na organização educativa e são estas que tornam visível o verdadeiro trabalho do diretor escolar. Assim, de acordo com a autora supracitada e em consonância com o estudo de Mintzberg (1986) sobre o trabalho do gestor, e tal como outros autores afirmam, as tarefas do diretor escolar sobrepõem-se, nem sempre se articulam e são por vezes antagónicas, o que se traduz numa propensão a dispersão, a sobrecarga e a solicitações permanentes.

No seu estudo Barrère (2005) complementa a análise do trabalho quotidiano do diretor a partir de quatro características que remetem para modos individuais de ordenar e problematizar o seu

trabalho: a natureza das tarefas, a sua temporalidade, a reatividade e a visibilidade. Neste enquadramento, e considerando o protagonismo que a figura do diretor escolar adquiriu ao longo dos anos, no momento daremos apenas destaque às estratégias de ação do diretor no sentido de promover a sua visibilidade. Sobre esta temática, e ainda segundo a mesma autora, os diretores tomam diversas decisões que lhes permitem tornar o seu trabalho visível, através de processos de reflexão e avaliação interna e de diagnóstico dos problemas que produzem insucesso nos seus alunos. Por último, comunicam internamente e externamente, divulgando as transformações que alcançam, ganhando assim boa reputação, confirmando-se que "para os diretores tornar visível o que estão a fazer é, obviamente, um jogo relevante em termos de carreira" (Barrère, 2005,p.83).

A autora classifica a visibilidade do trabalho do diretor em duas categorias: perante os meios de comunicação social e a visibilidade através do marketing da escola, onde são transmitidas mensagens atrativas para alunos e famílias, fazendo passar a ideia de eficácia da organização. Ambas são importantes para se alcançar a tão desejada modificação da imagem da escola. No entanto, a visibilidade do diretor é muitas vezes condicionada pela imprevisibilidade e fragmentação das suas tarefas, fazendo com que nem sempre o seu trabalho seja visível, pois ao abranger tantos domínios o resultado da sua ação surge muitas vezes diluído e de difícil quantificação.

Deste modo, neste estudo espera-se que a particularidade das resoluções destas múltiplas solicitações possa tomar contornos únicos no contexto da ação e do trabalho de um diretor de um Agrupamento de Escolas.

2.2- Conceções do diretor

O diretor escolar viu aumentar a complexidade do seu trabalho consequência das políticas educativas implementadas nos últimos anos. Elevado à condição de personagem central ganhou protagonismo pela necessidade de balizar os vários interesses dispostos na organização educativa, na medida em que conjuga distintos cenários e atores. Neste sentido, atribui-se ao diretor a missão de dirigir a organização, definindo prioridades baseadas na missão central da escola, para obter o apoio e comprometimento de todos os atores educativos para a sua realização. Segundo Barroso (2011), requer-se do diretor escolar um duplo estatuto de líder (centrado na relação com os seus pares enquanto professor e educador) e administrador (enquanto responsável pelas tarefas burocráticas de planificação, organização direção e controlo), mas estas duas dimensões da sua vivência nem sempre são exercidas mediante configurações uniformes. Muitas vezes este papel delegado ao diretor abarca o exercício de variadas competências por vezes antagónicas. As

estratégias para colmatar esta conflitualidade de papéis possibilitam distinguir diferentes referenciais do diretor escolar no desempenho do seu cargo, na medida em que este interage com uma pluralidade de atores, situações e contextos educativos, passíveis de desenvolver diferentes lógicas de ação e interpretações.

Relativamente à análise das concepções do trabalho do diretor escolar é incontornável destacar Barroso (2005) que cruza os modelos de regulação com o estudo dos perfis funcionais dos diretores e identifica quatro concepções distintas do modo como os diretores podem concretizar as suas funções. Segundo o autor, na concepção burocrática o diretor é o instrumento da regulação externa imposta pela administração central. Assim, incorpora na sua essência o papel de representante da tutela e garante a aplicação dos normativos. Desta forma, a relação com a administração central é um dos fatores que condiciona a vivência diária do diretor na organização educativa. Contrariamente à anterior, na concepção do tipo corporativo, o perfil funcional do diretor é ser o primeiro entre os seus pares. Nesta ótica, assume-se como intermediário entre a escola e a administração central, incorporando o papel de representante dos profissionais docentes. Deste modo, a relação com os seus pares poderá ser considerado como mais um condicionalismo que afeta a ação do diretor. Outra concepção do diretor enunciada por Barroso (2005) retrata uma lógica gerencialista, na qual o diretor é visto como um gestor de uma empresa. Nesta perspetiva, a dimensão administrativa sobrepõe-se à pedagógica, refletindo uma maior preocupação com os resultados educativos, a prestação de contas e o consequente funcionamento eficaz da organização educativa. Numa última concepção política e social, que serve de foco a este estudo, o diretor é visto como um amenizador, mediador entre as diferentes lógicas e interesses instituídos na organização educativa, na medida em que exerce o papel central na organização, absorvendo de modo direto ou indireto todas as solicitações dos atores educativos e gerindo-as em conformidade.

Assim, o diretor no desempenho deste papel, e para obter frutíferas relações internas, necessita de estabelecer uma rede de colaboradores ao nível institucional e pedagógico, nomeadamente com o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e os Coordenadores Educativos, aos quais se acrescenta os restantes membros da organização educativa. A nível externo, carece de estabelecer articulações com as diferentes entidades com o intuito de criar parcerias, protocolos, cuja importância estratégica é cada vez mais relevante para o funcionamento do agrupamento. Neste papel de mediador, o diretor deve ter ainda em conta o seu contexto para melhor estimular o desenvolvimento de motivações e boas relações interpessoais, quer com os atores internos, quer com os externos, procurando a participação associativa e proactiva de todos os segmentos da organização educativa.

As quatro concepções anteriormente referenciadas têm sido retratadas em diferentes estudos no âmbito dos diretores escolares, como caracterizadoras da função, justificada pela crescente complexidade do cargo. Contudo, importa lembrar que Barroso (2005) advoga que embora estas concepções funcionem como referenciais no exercício do cargo de diretor, não podem ser dissociadas na sua prática diária, pois existe "uma continuidade evidente nas funções exercidas por estes responsáveis da gestão de topo das escolas" (Barroso, 2005, p.162). No entanto, são notórias diferentes valorizações tendo em conta o contexto e a particularidade de cada diretor, sendo evidente que estas concepções coabitam de forma ambígua e por vezes contraditórias, antevendo-se uma conjugação dinâmica de uma concepção dominante coadjuvada pelas restantes, como consequência da necessidade do diretor escolar adequar as diferentes concepções à sua ação gestonária e ao seu contexto, construindo deste modo um modelo de gestão próprio e único.

É neste cenário que este estudo se enquadra na perspetiva de retratar a concretização e a valorização da concepção político-social por parte do sujeito em estudo, decorrente do seu contexto e da sua condição de diretor escolar.

2.3- Lógicas da ação do diretor

Estando presente nos sentidos atribuídos na promoção do papel político-social pelo diretor, pareceu-nos pertinente recorrer ao conceito de lógicas da ação. Segundo Barroso (2006), as lógicas da ação surgem com diferentes conotações, em função dos quadros teóricos de referência mobilizados para retratar e analisar o modo como se coordena e organiza toda a ação coletiva. Desta forma, as lógicas da ação surgem como conceito polissémico que designa uma relação entre um dado contexto e uma ação, frequentemente associado ao estudo sobre as organizações e seus respetivos atores cujo foco, na opinião de Simões (2003, p.8), está "sempre nos atores e nos resultados das várias tensões que catalisam e refletem no diálogo (...), com os outros e consigo próprios". Estas ações podem referir-se a "atores individuais ou coletivos, serem objeto de justificação pelos próprios atores (a partir do sentido que eles atribuem à sua ação) ou unicamente percebidas (e interpretadas) pela descrição e análise dos seus efeitos" (Barroso, Macedo, Dinis e Viseu, 2004, p.26).

Para Sarmento (2000), as lógicas da ação são modos integradores de sentidos e organizadores das realidades escolares, que conjugam a capacidade e a casualidade dos atores produzirem juízos autónomos sobre as realidades onde atuam. Esses juízos, de acordo com Sarmento (2000), são "inerentes ao seu estatuto de sujeitos, na dupla aceção do termo: autores das realidades em que vivem e trabalham e sujeitos aos constrangimentos estruturais e sistémicos inerentes à natureza

social dessas realidades" (p.149). As lógicas da ação são, para este autor, consideradas como o resultado de valores, crenças e representações sociais dos atores como sujeitos, influenciadores e influenciados pela realidade do seu contexto educativo.

É a definição de lógica da ação de Barroso (2006) a que melhor se adequa a linha teórica do presente estudo, na medida em que este autor remete o conceito de lógica da ação para a "existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido (subjetivo e objetivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma ação individual ou coletiva" (p.179). Neste sentido, o diretor escolar desenvolve as lógicas da ação de acordo com o sentido que atribui à regulação interna da sua organização educativa, que se traduz nos "processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento" (Barroso, 2006, p.171).

A análise das situações neste estudo terão como base os significados e as representações que sobre elas constroem os sujeitos que as fabricam, isto é, apenas pelas justificações dos atores se podem analisar e compreender as respetivas lógicas da ação. Contudo, as lógicas da ação não pressupõem que os diretores escolares estejam conscientes dos efeitos das suas escolhas, nem que atuem de acordo com as mesmas, na medida em que as lógicas da ação ganham corpo no decurso da ação (Sarmiento, 2000), embora possam configurar como disposições prévias para a ação e, posteriormente, como medidas justificativas dessa mesma ação. Em síntese, podemos definir lógicas da ação como princípios dos modos de agir que orientam o diretor escolar no desempenho do seu papel na organização educativa. No nosso estudo vamos tentar perceber que lógicas da ação são evidenciadas pelo diretor escolar no ambiente interno e externo do agrupamento, no sentido de promover o seu papel político-social junto dos atores educativos da organização educativa.

CAPÍTULO II-METODOLOGIA

Neste capítulo explicitaremos o contexto em que se realizou o estudo, as particularidades do sujeito participante, a metodologia e os procedimentos utilizados na construção dos dados nos momentos de recolha, tratamento e análise das informações recolhidas.

1- Uma investigação qualitativa e interpretativa

Esta investigação recorreu a uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa. Como tal, o presente estudo retrata algumas das características que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são transversais à maioria dos estudos qualitativos. O ambiente natural representa a fonte direta de dados, é descritivo e fundamenta-se mais nos processos do que nos resultados. Assim, para o investigador qualitativo são relevantes as dinâmicas e os progressos das interações sociais num determinado contexto, bem como o conteúdo e o sentido dessas mesmas interações (Afonso, 2005). Neste âmbito, os dados da investigação foram analisados de forma indutiva, valorizando-se o significado e a apreensão de sentidos.

O presente estudo enquadrou-se numa perspetiva interpretativa, pois "penetra no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objetivo de perceber como e qual o significado que estes constroem, para os acontecimentos das suas vidas" (Bogdan e Biklen, 1994, p.54). Neste sentido, traduz as perceções expressas pelo sujeito participante sobre determinados contextos, acontecimentos e comportamentos.

2- Estudo de caso

A opção pela estratégia de investigação de estudo de caso justifica-se pela necessidade de realizar um estudo que permita contribuir para compreender um fenómeno específico. Tal como destaca Bassey (1999 cit. por Afonso 2005, p.70-72), "um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular (...) o que interessa é a análise (...) no sentido de documentar essa singularidade (...) a finalidade consiste na compreensão aprofundada de uma questão ou problema".

Esta investigação toma a forma de um estudo de caso centrado na descrição de um contexto educativo e do seu dirigente, de modo a compreender o "comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento (...), diferente de qualquer outro, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural" (Sousa, 2005, p.138). Esta metodologia possibilitou centrarmo-nos num caso particular com o objetivo de, sobre ele, obter um conhecimento mais específico. Neste sentido, o estudo de caso assume-se como uma investigação particularista, que observa especificamente uma

determinada e escolhida situação, procurando esclarecer os aspetos peculiares que a caracterizam de modo a contribuir para a compreensão global do fenómeno que se seleccionou como central do estudo (Ponte, 2006). Neste âmbito, "o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização (...) a ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso" (Stake, 200, p.24).

Neste enquadramento, o *design* de estudo de caso define-se pelo seu carácter descritivo e indutivo, que se coaduna com uma abordagem qualitativa pelo seu particularismo, por se focar na especificidade de uma situação, pela sua natureza heurística e por levar à compreensão do fenómeno em estudo.

No caso particular desta investigação pretende-se descrever e analisar a perspetiva de uma diretora relativamente ao desempenho do papel político-social junto dos atores educativos, descrita nas suas perceções e lógicas da ação, com o intuito de contribuir para a compreensão da complexidade do papel do diretor escolar, enquanto ator de uma peça educativa com personagens, condições e contextos específicos.

3- O sujeito participante no estudo

No que se refere à escolha do sujeito em estudo, uma diretora com experiência na direção e gestão de escolas, justifica-se pelas perceções descritivas e avaliativas por parte de outros agentes educativos locais de que ao longo da sua carreira valorizou as parcerias com os diferentes elementos da comunidade educativa, para além da particularidade do contexto escolhido para exercer a sua ação, um Agrupamento de Escolas integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Nascida na cidade do Porto, licenciada em História, a diretora escolar em estudo é uma profissional com uma vasta experiência educativa e de forte convicção e intervenção social, como se pode comprovar pelo seu Projeto de Intervenção. Segundo o seu currículo *vitae*, o percurso profissional passou por África, nomeadamente Moçambique, de 1962 a 1972, e Angola, de 1972 a 1975, onde se envolveu ativamente no processo educativo com a realização de seminários, definição de currículos/ programas, elaboração de manuais e na formação de professores. Em 1975 regressa a Moçambique onde permanece até 1981, tendo aí iniciado o seu percurso dirigente como elemento da direção da Escola Industrial. Em 1982 regressa a Portugal e exerce a sua atividade docente no concelho de Setúbal durante oito anos. A partir de 1989 transita para uma escola no concelho limítrofe de Lisboa, onde desempenha o cargo de vice-presidente do conselho executivo, durante quatro anos. Por opção e com recurso a concurso público, fica vinculada numa escola do

mesmo concelho com constrangimentos sociais e educativos, segundo refere na primeira entrevista. Nos três primeiros anos dinamiza variados projetos no contexto educativo e integra a equipa que participa na renovação do projeto da biblioteca escolar.

Tal como consta do Projeto de Intervenção, no ano de 1998 decide candidatar-se à direção do estabelecimento de ensino, pois tinha a convicção que poderia facultar àquela comunidade educativa uma conceção de "educação mais abrangente", com a valorização de uma maior interação entre os elementos da organização educativa. A diretora considerava que tinha um projeto adequado para aquele contexto educativo, no sentido de contribuir para uma "cultura de escola mais dinâmica e mais propícia às aprendizagens dos alunos". Assim, no ano letivo de 1998/99, assume a presidência do conselho diretivo dessa escola, onde posteriormente se recandidatou ao cargo de diretora do Agrupamento de Escolas, mantendo-se na sua direção interruptamente durante 16 anos, até a sua aposentação em 2015.

Ao longo da sua carreira, integrou um Conselho Consultivo de Educação e foi galardoada com as mais altas condecorações, quer a nível nacional com o grau de Comendador da Ordem da Instrução Pública, quer ao nível do Ministério da Educação com o prémio de Mérito e Liderança, como consta dos registos curriculares anexos ao seu Projeto de Intervenção, localizado no acervo do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas, onde exerceu a função de diretora.

4- O contexto da ação do sujeito

O sujeito em estudo exerceu o cargo de diretora num Agrupamento de Escolas situado na zona limítrofe da grande Lisboa. Constituído pela escola sede com três níveis de ensino, nomeadamente: secundário, 2º e 3º ciclos, à qual se acrescentam quatro escolas do primeiro ciclo, quatro escolas básicas integradas (integram o 1º e 2º ciclos) e um jardim de infância. A população escolar do agrupamento perfazia um total de cerca de 2200 alunos.

Segundo o Plano Plurianual de Melhoria TEIP, o agrupamento integrou a rede de escolas abrangidas como Território Educativo de Intervenção Prioritária em 1996 e foi criado com o objetivo de encontrar respostas capazes de promover o sucesso educativo dos alunos. Segundo a caracterização descrita no plano de melhoria, o agrupamento insere-se num território urbano descrito como heterogéneo, abrangendo bairros de habitação social que albergam famílias oriundas dos países africanos de língua oficial portuguesa, indivíduos de etnia cigana e também outras famílias com fracos recursos financeiros.

A diretora, no seu Projeto de Intervenção, defendeu a necessidade de desenvolver ofertas diferenciadas e adequadas a esta população escolar, reforçando apoios que permitissem superar as insuficiências do meio sociofamiliar e prevenir o agravamento das dificuldades de aprendizagem e de integração. Assim, foram criados percursos escolares de cariz profissional.

No Plano de Melhoria TEIP foram definidas como áreas de intervenção prioritárias "os resultados educativos, a indisciplina, o abandono escolar precoce, a organização/gestão e a relação escola/família/comunidade". Tendo em conta as fragilidades diagnosticadas, foram delineados vários eixos de intervenção e melhoria ao nível das "aprendizagens, da prevenção da indisciplina e do absentismo da escola". Este agrupamento reconhece no seu Plano Plurianual de Melhoria a importância de manter o estatuto de "discriminação positiva" de que beneficiou ao longo dos anos, e que tornou possível a criação de uma "cultura de escola inclusiva", com o desenvolvimento de iniciativas que promoveram uma "articulação das aprendizagens, com recurso ao papel integrador da música e do desporto". A Implementação do Ensino Integrado de Música enquadrou-se de forma transversal nos vários eixos de intervenção do programa TEIP, uma vez que representava um forte contributo para o sucesso educativo dos alunos, para o reforço da relação escola-família e um meio de articular e estabelecer parcerias com outras organizações da comunidade. As medidas implementadas no agrupamento, bem como as ações desenvolvidas no âmbito do programa TEIP, tiveram um impacto profundo no agrupamento e na comunidade, "com melhorias significativas nas suas práticas, originando por um lado, mais oportunidades de sucesso para os alunos e, por outro um reconhecimento de qualidade ao nível da avaliação externa", segundo descrito no Plano Plurianual de Melhoria.

No Projeto de Intervenção da diretora é visível a preocupação em promover "uma cultura educativa que valorize e credibilize a escola junto da comunidade", incentivando a participação e inclusivamente a "escolarização dos pais, através da educação e formação de adultos". Para tal, constituiu uma rede de parceiros de índole pública e privada que cooperavam com o agrupamento, assegurando os estágios curriculares no ensino profissional, apoiando os projetos de ligação entre a escola e a vida ativa, tal como consta do Regulamento Interno.

5. As fases da pesquisa e os eixos de análise

A nossa pesquisa efetuou-se em duas fases distintas. Numa primeira fase, com o objetivo de *caracterizar o sujeito e o seu contexto da ação*, procedeu-se à recolha de dados através da análise documental dos seguintes documentos: Projeto de Intervenção da Diretora, Plano Plurianual de

Melhoria TEIP e Regulamento Interno, complementado com uma primeira entrevista semiestruturada, realizada ao sujeito em estudo.

Numa segunda fase, e na posse das informações recolhidas no primeiro momento da investigação, concretizou-se com uma segunda entrevista semiestruturada, uma maior aproximação ao problema que anima a nossa pesquisa: compreender *as percepções e as lógicas da ação do sujeito* em estudo, relativamente ao modo como exerceu o seu cargo de diretora e em particular, o exercício *do seu papel político-social junto dos atores educativos de um agrupamento de escolas*. Estas duas fases descritas correspondem aos dois eixos de análise.

O *Quadro 1* ilustra a matriz dos eixos de análise e os objetivos propostos, para além das técnicas e instrumentos utilizados.

Eixos de análise	Objetivos	Técnicas e Instrumentos
EA-1) O sujeito (diretora) e o seu contexto de ação.	1) Caracterizar o percurso socioprofissional do diretor. 2) Caracterizar o contexto organizacional da sua ação.	Análise documental dos documentos: - Projeto de Intervenção da Diretora, - Regulamento Interno do Agrupamento, - Plano Plurianual de Melhoria TEIP. 1ª Entrevista semiestruturada.
EA-2) Percepções sobre o papel político-social do diretor escolar.	1) Identificar, descrever e analisar as percepções descritivas do diretor escolar sobre a sua intervenção político-social junto dos atores educativos. 2) Identificar, descrever e analisar as percepções avaliativas do diretor sobre a sua intervenção.	Análise documental dos documentos: - Projeto de Intervenção da Diretora, - Regulamento Interno do Agrupamento, - Plano Plurianual de Melhoria TEIP. 2ª Entrevista semiestruturada.
EA-3) Lógicas da ação na promoção do papel político-social.	EA-3) Identificar, descrever e analisar as lógicas da ação presentes na intervenção do diretor, junto dos atores educativos.	Análise documental dos documentos: - Projeto de Intervenção da Diretora, - Regulamento Interno do Agrupamento, - Plano Plurianual de Melhoria TEIP. 2ª Entrevista semiestruturada

Quadro 1-Matriz dos eixos de análise da investigação.

6- Procedimentos de recolha de dados

6.1- A análise documental

A análise documental, compreendida como fonte de evidências e conhecimento, é uma das técnicas de recolha de dados no quadro da investigação naturalista que "consiste na utilização de informações existentes em documentos elaborados anteriormente, com o objetivo de obter dados para responder às questões de investigação" (Afonso, 2005, p.88).

Atendendo às específicas do nosso estudo, optámos por publicações oficiais do Agrupamento de Escolas. Neste âmbito, a análise documental revelou-se um procedimento importante no contexto global da investigação tendo incidido na consulta dos seguintes documentos: Plano Plurianual de Melhoria TEIP, Regulamento Interno do Agrupamento e Projeto de Intervenção da Diretora. Optamos pela análise do Plano Plurianual de Melhoria TEIP e do Regulamento Interno, por serem documentos onde constavam os princípios orientadores definidos para o agrupamento, e pelo Projeto de Intervenção da Diretora, por ser um documento onde constavam as ações que visavam responder às necessidades educativas do Agrupamento de Escolas.

Assim, importa referir que numa primeira fase do estudo esta documentação permitiu caracterizar o percurso socioprofissional da diretora e o seu contexto educativo, através da descrição e estruturação do contexto organizacional da sua ação. Numa segunda fase, possibilitou conhecer os compromissos assumidos e compreender as principais linhas orientadoras que regeram as dinâmicas desenvolvidas no Agrupamento de Escolas. Numa fase final, os documentos anteriormente referenciados ajudaram na consolidação e interpretação dos dados resultantes das duas entrevistas semiestruturadas realizadas ao sujeito em estudo.

6.2- As entrevistas

Neste estudo, optamos por utilizar a entrevista enquanto elemento central de recolha de informação, atendendo ao facto de constituir uma técnica relevante para a recolha de "dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo", segundo Bogdan e Biken (1994, p.134).

Como se sabe, as entrevistas podem variar quanto ao seu grau de estruturação. No que respeita ao presente estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas conduzidas a partir de questões pré-definidas, conferindo ao sujeito uma maior latitude nas respostas do que numa entrevista estruturada. As perguntas serviram como orientação para o entrevistado, no sentido de

dar respostas as questões em investigação, sem no entanto limitar a sua liberdade de expressão durante a entrevista. Assim, embora tendo como ponto de partida um conjunto de questões, estas não foram propostas de forma rígida, o que permitiu ao entrevistado estruturar o seu pensamento em torno do objeto perspetivado, tal como refere Ruquoy (1997).

Numa primeira fase realizou-se uma entrevista semiestruturada de cunho exploratório que decorreu no mês de maio de dois mil e dezasseis, tendo como tempo de duração 70 minutos. A primeira entrevista apresentou um guião⁵ com dois blocos temáticos distintos. O primeiro bloco integrou questões que pretendiam *caracterizar o sujeito em estudo*. O segundo bloco teve como fundamento *o contexto da ação*, com base em questões pré-definidas. No decurso da primeira entrevista, o sujeito de carácter muito comunicativo e cooperante aflorou livremente algumas das temáticas integrantes no guião da segunda entrevista, na medida em que "mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistado uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos (...) oportunidade de moldar o seu conteúdo" (Bogdan e Biken, 1994, p.135).

Numa segunda fase da investigação de campo realizou-se a segunda entrevista semiestruturada. Foi necessário realizar um reajustamento dos objetivos ao nível do primeiro bloco temático, no sentido de os clarificar e explicitar, tendo em conta a antecipação de algumas temáticas na primeira entrevista. A segunda entrevista foi realizada no mês de junho de dois mil e dezasseis e teve a duração de 50 minutos. O guião⁶ foi igualmente estruturado em dois blocos temáticos, com as seguintes designações: *significados do papel político social do sujeito* e *lógicas da ação na promoção do papel político social*. A partir de cada um dos blocos referenciados foram elencados uma série de objetivos e questões.

A concretização das entrevistas envolveu o cumprimento de alguns requisitos metodológicos, nomeadamente a legitimação das entrevistas, através da informação ao entrevistado acerca dos propósitos e temáticas do estudo descrito no protocolo de investigação⁷, a prévia solicitação da autorização para o recurso ao registo áudio das entrevistas e o cuidado de garantir o anonimato das mesmas. *A posteriori*, a transcrição de ambas as entrevistas⁸ foram enviadas à diretora, não só para que esta pudesse validar a informação recolhida, como também tivesse a possibilidade de elucidar algum ponto, no seu entender, menos claro.

⁵ Guião da primeira entrevista-ver anexo 2

⁶ Guião da segunda entrevista-ver anexo 4

⁷ Protocolo de Investigação-ver anexo 1

⁸ Transcrição das entrevistas-ver anexos 3 e 5

7- Procedimentos de tratamento e análise dos dados

Segundo Afonso (2005), a recolha de dados é apenas a parte inicial do trabalho empírico, constituindo-se o maior desafio em encontrar o modo de organização e tratamento dos dados obtidos, na medida em que, como em qualquer análise qualitativa, procura-se um "meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de compreensibilidade e não tanto (...) de verificação ou teste de uma teoria ou de hipótese preexistente", segundo Maroy (1997, p.117).

Apresentando o estudo uma estratégia geral de investigação de orientação qualitativa, a análise dos dados assentou numa postura indutiva. Com base neste pressuposto, e mediante um contexto específico, emergem da presente investigação dados de natureza descritiva e interpretativa, baseados em relatos, opiniões e percepções vinculados pela diretora.

Após ponderação, consideramos pertinente realizar a análise dos dados com base nos eixos de análise centrais da investigação, que passamos a enumerar: o primeiro eixo de análise *caracterizou a diretora e o seu contexto de ação (EA-1)*; o segundo eixo *identificou e descreveu as percepções sobre o papel político-social da diretora (EA-2)*; e o terceiro e último eixo de análise evidenciou as *lógicas da ação e as estratégias da diretora na promoção do papel político-social (EA-3)*. Tendo em conta que o primeiro eixo de análise (EA-1) serviu de suporte à elaboração da caracterização do sujeito ao nível do seu percurso socioprofissional e contexto organizacional, descritos no início do presente capítulo, desencadeamos um procedimento de tratamento e análise dos dados com fundamento apenas nos dois últimos eixos de análise (EA-2) e (EA-3).

No procedimento de tratamento e análise dos dados, optamos por utilizar o método de análise de conteúdo por considerarmos ser a ferramenta mais adequada na condução da análise dos dados das pesquisas qualitativas e proporcionar a exploração dos dados em toda a sua possibilidade. Deste modo, após selecionado o *corpus* das entrevistas a serem analisados, estruturamos duas dimensões temáticas por melhor se adequar à presente investigação. Segundo Bardin (1991), a análise temática consiste em "extrair da mensagem (entrevistas) as proposições que respondam a um critério, mediante a conjugação de regularidades que se enquadram nas categorias temáticas definidas" (p.153). A ideia de selecionar apenas duas categorias temáticas teve o propósito de recentrar o estudo, fechando o campo de análise e focando a investigação nos modos específicos como a diretora construiu e deu corpo às suas percepções e lógicas da ação.

As dimensões de análise temáticas tiveram como fundamento os objetivos do estudo, os eixos de análise e os significados atribuídos pelo sujeito em estudo. Assim, criamos dois âmbitos

de análise onde enquadrámos as percepções e as intervenções estratégicas implementadas pela diretora no seu campo de ação. Neste contexto, emergiram as dimensões temáticas que seguidamente foram categorizadas. As categorias como "grandes enunciados" abarcaram um número considerável de subcategorias, o que permitiu que através da sua análise emergissem significados, sentidos e elaborações importantes que atendessem aos objetivos de estudo. Decorrente desta interpretação, explanamos o procedimento de tratamento e análise dos dados, descrevendo separadamente a organização de cada uma das dimensões temáticas definidas.

A primeira dimensão temática, denominada *condição e ações estratégicas da diretora*, representou um nível de análise mais descritiva e abrangeu a condição do contexto educativo do sujeito em estudo, para além das intervenções e medidas implementadas pela diretora. Esta dimensão tem na sua génese as estratégias, táticas e dinâmicas implementadas pela diretora na sua ação contextual, quer ao nível da estrutura organizativa do agrupamento, quer ao nível das interações com os diferentes atores educativos, com o intuito de melhorar a imagem e o desempenho do Agrupamento de Escolas. Para uma melhor estruturação, esta dimensão temática apresenta-se dividida em duas categorias: *estrutura/dinâmicas da organização educativa*, que incidiu sobre a estrutura da organização, e *atores educativos*, que explicitam as interações da diretora com os diferentes atores educativos.

A segunda dimensão temática, denominada *percepções avaliativas da diretora*, traduziu-se num nível mais interpretativo, onde procedemos a uma análise que procura evidenciar princípios e valores da sua ação, no desempenho do cargo de diretora, ao nível de questões relativas à política educativa e a interação com os atores educativos. Ainda nesta dimensão incluímos as percepções que a diretora teve sobre o desempenho profissional dos outros diretores. Para uma melhor estruturação, esta dimensão temática apresenta-se dividida por subcategorias que separam as percepções da diretora referentes ao *seu desempenho no cargo* e o *desempenho dos outros diretores no cargo*.

As dimensões e categorias anteriormente referidas emergiram dos dados da investigação e foram deduzidas à *posteriori*. Para uma melhor visualização das categorias selecionadas, para cada dimensão temática, representa-se em quadro a sua estruturação.

O *Quadro 2*, ilustra a primeira dimensão intitulada *condição e ações estratégicas*. Representa ainda as categorias definidas, para além das subcategorias e exemplos de indicadores.

Categoria	Subcategorias	Exemplos de indicadores
Estrutura e dinâmicas da organização educativa	Oferta contextualizada	<i>"Embora estas escolas apresentassem (...) problemáticas de adaptação e integração (...), não lhes era oferecido nenhuma oferta diferenciada."</i> <i>"Era evidente a necessidade de medidas e estratégias diferenciadas (...) abrimos turmas de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Profissionais."</i>
	Estrutura horária	<i>"(...) foi necessário alguns ajustes ao nível dos horários letivos, para abrir espaços de encontro para a realização de conselhos de turma, reuniões e promover muitas formações centradas nas problemáticas da escola e na aprendizagem."</i>
	Melhoria das condições educativas	<i>"(...) estes alunos não tinham condições de realizar um trabalho em casa, não tinham apoios, motivação necessária ou mesmo casa adequada. Assim, era necessário a escola criar mecanismos para amenizar essa necessidade, essas insuficiências."</i> <i>"A música (...) teve um papel muito valorizador de toda a comunidade educativa."</i>
	Projeto musical aglutinador	<i>"Estes alunos integrados na música são miúdos que desenvolveram uma organização própria e uma elevada capacidade de concentração. Há um paralelo entre a aprendizagem e a música."</i>
Relação com os atores educativos	Professores	<i>"(...) foi necessário gerir os ritmos de mudança dos professores(...) proporcionar formação (...) implementar um programa de interajuda entre todos."</i>
	Alunos	<i>"Tivemos que concretizar um trabalho de disciplina, com o estabelecimento de normas de conduta, (...) a melhoria dos desempenhos escolares."</i>
	Encarregados de educação	<i>"(...) existiam pais que viviam totalmente alheados da vida escolar dos seus filhos."</i> <i>"Eram (...) definidas com os encarregados de educação estratégias de acompanhamento dos filhos, (...) em alguns casos, deu resultado."</i>
	Auxiliares de ação educativa	<i>"(...) foi necessário intervir ao nível do estabelecimento de normas de procedimento."</i> <i>" (...) o Ministério, por vezes não deixa as ideias amadurecerem."</i>
	Ministério	<i>"É preciso aperfeiçoar, insistir na ideia e ter consciência que as coisas não dão frutos de imediato."</i>
	Comunidade externa	<i>"Era uma relação de proximidade, muito interessante, mas exigente."</i> <i>"(...)relação com a comunidade externa, no meu papel de diretora, foi relevante para o agrupamento."</i>

Quadro 2- Grelha representativa da dimensão: *condição e ações estratégicas da diretora*.

O *Quadro 3*, ilustra a segunda dimensão intitulada *percepções avaliativas da diretora*. Representa ainda as categorias definidas, para além das subcategorias e exemplos de indicadores.

Categorias	Subcategorias	Exemplos de indicadores
Percepções avaliativas da diretora	Percepções sobre o seu desempenho no cargo	<p><i>"A principal razão desta minha candidatura foi a minha conceção de educação mais abrangente."</i></p> <p><i>"Os professores e o diretores têm de estar em sintonia. As direções não podem trabalhar isoladas."</i></p> <p><i>"Para mim o mais importante é a parte pedagógica e relacional."</i></p> <p><i>"Penso que exerci uma boa liderança, acho que sou uma boa gestora de recursos humanos."</i></p> <p><i>"Eu penso que consegui fazer a ponte, (...) ser o elo de ligação entre os vários intervenientes (...) desta organização escolar."</i></p> <p><i>"Esta visibilidade pode ter sido a chave, surgiu a ideia de um trabalho feito (...) passamos a ser uma escola de referência em alguns projetos."</i></p> <p><i>"Os normativos orientam-nos mas não podemos ser reféns."</i></p> <p><i>"Há sempre uma margem de manobra na legislação."</i></p> <p><i>"(...) as ações (...) no âmbito do programa TEIP, tiveram um impacto profundo na escola e na comunidade, com melhorias significativas nas suas práticas."</i></p> <p><i>"A educação é uma forma de estar na vida com paciência, (...). O caminho deve ser traçado com persistência, identificar onde estão as fragilidades e tentar corrigi-las, introduzindo as necessárias alterações e reajustes, sem no entanto perder a direção traçada."</i></p>
	Percepções sobre o desempenho dos outros diretores no cargo	<p><i>"Hoje de uma maneira geral os diretores são muito passivos."</i></p> <p><i>"Considero que os diretores deveriam ter uma posição proativa. (...). Com base no pressuposto que estamos no terreno e conhecemos os problemas e as necessidades dos Agrupamentos."</i></p> <p><i>"(...)temos de tomar as rédeas, de ter a capacidade de tomar decisões e lutar pelos (...) ideais de educação. "</i></p> <p><i>"Os diretores não podem dizer: eu faço, eu construo. Não é verdade ninguém constrói sozinho. Numa escola só se concretiza em colaboração. Os professores e o diretores têm de estar em sintonia. As direções não podem trabalhar isoladas."</i></p>

Quadro 3- Grelha representativa da dimensão: *percepções avaliativas da diretora*.

Definidas as categorias consideradas para o tratamento dos dados empíricos, resultantes da investigação, procedeu-se à sua organização e análise, descritas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III-APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

O presente capítulo tem como objetivo a análise descritiva e interpretativa dos dados recolhidos durante a investigação. A apresentação e análise dos dados foram estruturadas segundo duas dimensões. A primeira dimensão intitulada: *condição e ações estratégicas da diretora*, refletiu o contexto educativo e as medidas implementadas pela diretora. A segunda dimensão designada: *percepções avaliativas da diretora*, abrangeu as diferentes "valorizações" que esta efetuou no desempenho do cargo, para além das suas percepções sobre o desempenho dos outros diretores. Esta estrutura organizativa dos dados permitiu interpretar com alguma clareza o discurso da diretora e dar corpo à investigação, com base nos contributos e sentidos que emergiram das duas entrevistas realizadas.

1-Condição e ações estratégicas da diretora

Na dimensão alusiva às *condições e ações estratégicas da diretora* pretendeu-se fazer o levantamento das estratégias seguidas pela diretora, face aos condicionalismos por ela identificados do contexto educativo no desempenho da sua função, ao nível dos diferentes atores educativos e da própria estrutura organizativa do seu campo de ação. Neste âmbito, enumeraremos as estratégias implementadas pela diretora no seu contexto de ação, com o intuito de melhorar a imagem e o desempenho do agrupamento. Esta dimensão encontra-se fracionada em duas categorias. Na categoria *estrutura e dinâmicas da organização educativa* apresentamos as medidas implementadas pela diretora ao nível da condição contextual do agrupamento, com destaque para a implementação de um projeto musical aglutinador de toda a comunidade educativa. Na categoria *atores educativos* referimos as intervenções e relações da diretora no âmbito dos atores internos e externos.

1.1-Estrutura e dinâmicas da organização educativa

Estrutura educativa

Ao nível da estrutura educativa, a diretora destacou alguns condicionalismos que teve de solucionar, nomeadamente relacionados com a ausência de oferta contextualizada, adequada ao seu contexto educativo:

"Embora estas escolas apresentassem evidentes questões problemáticas de adaptação e integração por parte de alguns alunos, não lhes era oferecido nenhuma oferta diferenciada."

No sentido de colmatar a necessidade de ofertas educativas contextualizadas e adequadas às características e motivações dos alunos do seu contexto educativo, a diretora implementou no Agrupamento de Escolas percursos educativos diferenciados:

"Era evidente a necessidade de medidas e estratégias diferenciadas (...) abrimos turmas de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Profissionais (...) foram medidas implementadas por mim."

A diretora implementou ofertas educativas adequadas ao ambiente contextual dos alunos, potenciando as suas aprendizagens. Neste sentido, sobressai a conceção de escola da diretora que defendia uma escola inclusiva e igualitária para todos, na medida em que considerava que as ofertas educativas diferenciadoras são promotoras da inclusão, do desenvolvimento de competências nos alunos, para além de estreitar os laços com as famílias, pois envolve-as na aprendizagem:

"Estas ofertas educativas diferenciadas, permitiram criar condições de equidade, de promoção da inclusão social, desenvolvimento de competências nos alunos, para além, de possibilitar um estreitar de relações com a família, pois envolveu as famílias na aprendizagem dos alunos."

Em complemento, podemos ainda referir que a diretora, como assumida defensora de uma escola pública integradora e inclusiva, trabalhou no sentido de implementar um projeto de ação no âmbito da educação especial. Deste modo a diretora considerou que:

"A escola pública cumpre assim, mais uma vez, o seu mandato de inclusão de todas as crianças e jovens. Foi dado mais um passo na concretização da ideia de uma escola para todos, promovendo a inclusão destes alunos na escola e no espaço social. Este novo espaço educativo foi preparado para integrar jovens que apresentam dificuldades muito expressivas no seu quotidiano escolar. (...) Unidade Estruturada de Apoio à Multideficiência, integrada na Educação Especial."

Ainda ao nível da estrutura educativa, a diretora criou condições na estrutura horária do agrupamento, de forma a facilitar a concretização de formação contextualizada, para além da possibilidade de encontros e entendimentos entre os diferentes atores educativos:

"(...) foi necessário alguns ajustes ao nível dos horários letivos, para abrir espaços de encontro para a realização de conselhos de turma, reuniões e promover muitas formações centradas nas problemáticas da escola e na aprendizagem."

Neste contexto a diretora estruturou a malha curricular, contextualizando-a. Assim, criou no horário letivo dos alunos tempos destinados a desenvolver o trabalho autónomo, valorizando a autoestima e o desenvolvimento da comunicação, com o objetivo de lhes dar espaço para colocarem as suas questões:

"A apresentação dos horários aos alunos passou a ser diferente. Depois de cada disciplina teórica aparecia a designação T.A., trabalho autónomo."

"Ao nível do português criamos uma disciplina que era intitulada comunicação, (...). A escola deve ensinar os alunos a comunicar (...) trabalhando conceitos como a pertinência do tema, a oralidade e o próprio pensamento."

Para o desenvolvimento da aprendizagem, a diretora criou recursos e contextos educativos no agrupamento, pois considerava que os alunos não tinham condições de trabalho individual pela falta de auxílio, motivação ou mesmo de casa apropriada:

"(...) estes alunos não tinham condições de realizar um trabalho em casa, não tinham apoios, motivação necessária ou mesmo casa adequada. Assim, era necessário a escola criar mecanismos para amenizar essa necessidade, essas insuficiências."

No sentido de articular as aprendizagens, a diretora recorreu ao papel integrador da música com a concretização de um projeto aglutinador de toda a organização educativa ligada ao ensino da música. A Implementação do Ensino Integrado de Música enquadrou-se de forma transversal nos vários eixos de intervenção do programa TEIP, uma vez que representava um forte contributo para o sucesso educativo dos alunos, para o reforço da relação escola-família e um meio de articular e estabelecer parcerias com outras organizações da comunidade educativa. A diretora considerou que este projeto contribuiu para a igualdade de oportunidades, na medida em que capacitou os alunos desta comunidade com novas capacidades que pudessem rentabilizar na vida futura:

"A música é fantástica, tráz uma qualidade, um brilho à própria comunidade. Isso foi uma mais-valia para a comunidade educativa um pouco estigmatizada. Foi um contributo para a igualdade de oportunidades, possibilitando que alunos de meios desfavorecidos tivessem acesso a aprendizagens que, tradicionalmente, lhes são distantes."

"A música é fundamental, e o objetivo é torná-la acessível a uma comunidade que de outra forma não teria acesso a este tipo de música. Queria proporcionar àqueles miúdos um projeto de vida diferente e outras capacidades que pudessem utilizar na sua vida futura."

O projeto trouxe mais-valias aos alunos e ao agrupamento, teve uma dupla funcionalidade, pois capacitou os alunos com novas aptidões e possibilitou a integração das famílias envolvendo-as nesta aprendizagem conjuntamente com os alunos:

"Estes alunos integrados na música são miúdos que desenvolveram uma organização própria e uma elevada capacidade de concentração. Há um paralelo entre a aprendizagem e a música."

"A música modela comportamentos e teve um papel muito valorizador de toda a comunidade educativa (...). Este projeto merecia ser alvo de um estudo de alteração de comportamento."

"Estas ofertas educativas diferenciadas, permitiram criar condições de equidade, de promoção da inclusão social, desenvolvimento de competências nos alunos, para além, de possibilitar um estreitar de relações com a família, pois envolveu as famílias na aprendizagem dos alunos."

Este projeto aglutinador desenvolveu-se e tornou-se transversal no agrupamento com a implementação do ensino integrado da música e a aprendizagem de um instrumento musical:

"Foi o ensino integrado da música, (...) com a aprendizagem do instrumento musical como o violino que fez a diferença."

"Mais tarde, conseguimos que a escola fosse considerada como um sistema integrado de ensino da música. Isto permitiu que, quando os alunos terminassem o 9º ano tivessem uma dupla certificação, ficavam com o 5º grau de música, mesmo que não quisessem prosseguir, ficavam com mais uma ferramenta para a vida. Hoje temos alunos nossos já a terminar o conservatório."

O projeto musical aglutinador de toda a comunidade educativa, segundo a diretora, foi o resultado do investimento e esforço colaborativo de várias entidades:

"Este projeto foi um esforço conjunto de várias entidades da comunidade educativa (...). As famílias no início não valorizaram. (...) não foi fácil, todos tivemos de aprender, os alunos a "saber estar" e as famílias a "ser público."

1.2- Relação com os atores educativos

Ao nível do seu contexto de ação, a diretora referiu que ao longo do seu percurso dirigente teve necessidade de intervir na interação com os atores educativos, considerando que para colmatar os condicionalismos, delineou estratégias diferenciadas e direcionadas de acordo com as diferentes características dos atores educativos:

"O desenvolvimento de um Projeto Educativo, que implica (...) respostas de toda uma comunidade educativa, acarreta sempre algumas dificuldades."

"Apresentando os elementos da comunidade diferentes características, naturalmente que as estratégias para amenizar os constrangimentos foram direcionadas a cada situação."

Ao nível dos atores educativos a diretora promoveu uma cultura de proximidade envolvendo toda a comunidade educativa nos projetos do agrupamento, pois acredita que todos deviam colaborar na melhoria da organização educativa, valorizando a rede de colaboradores:

"(...) luto pelos projetos, (...) envolvo toda a comunidade educativa (...), todos tinham o seu papel no desenvolvimento da organização educativa."

Mediante o seu contexto educativo, foi evidente a estruturação de um cenário passível de criar redes de colaboração e articulação entre os diferentes intervenientes educativos:

"(...) criar normas, regras de sã convivência entre todos os elementos da organização educativa. Construir uma plataforma de entendimento entre todos os elementos da comunidade educativa, ao nível das estruturas internas e externas, que interagem na vida escolar."

Como estratégia de melhoria da imagem e das problemáticas da organização educativa, a diretora envolveu a comunidade externa nos Projetos do Agrupamento de Escolas. Assim, estabeleceu protocolos com diferentes entidades e implementou parcerias com o comércio local na promoção de saídas profissionais para os alunos, relembrando a responsabilidade civil de todos:

"(...) se fosse um projeto interessante ia à luta e arranjava maneira de o colocar em prática, procurava parceiros na comunidade local."

"(...) o projeto contou com o apoio da autarquia, (...) contamos com o apoio da Fundação (...) do Conservatório na formação de um núcleo da orquestra (...). Foi necessário conseguir muito financiamento com várias entidades europeias e nacionais."

"Atualmente temos (...) cursos profissionais e espero que os serviços públicos e o setor empresarial da zona continuem a cumprir também a sua responsabilidade social: criar condições de empregabilidade para estes jovens."

No sentido de colmatar as problemáticas internas do agrupamento, nomeadamente a integração de alunos de etnias minoritárias, a diretora estabeleceu protocolos com a tutela e as entidades públicas, coresponsabilizando-as na procura de melhores soluções para as questões educativas:

"Tínhamos ainda um grupo de alunos de etnia (...), em situação de analfabetismo absoluto, foi necessário criar condições adequadas e específicas para integrar estes alunos. E fazer um trabalho de sensibilização da comunidade (...), para a valorização da escola. Trabalhamos com a Segurança Social ao nível do alojamento de algumas famílias, o Centro de Saúde ao nível de regras e hábitos e o Ministério na criação de uma turma de nível."

"Foi realizado um trabalho de parceria e de intervenção ao nível de todos os intervenientes da comunidade educativa."

A diretora referiu a necessidade de se criar uma janela de diálogo com a tutela, mencionando ter tido algumas dificuldades ao nível da comunicação com o Ministério:

"Considero que deveria existir um diálogo aberto com o Ministério, uma janela explícita de possibilidades de diálogo e apoio, instituída com a tutela e não ser uma situação que se realiza de forma marginal."

"(...) tivemos alguns constrangimentos ao nível dos processos de comunicação (...). Não foi fácil explicar as nossas razões, colocar as nossas ideias junto da tutela (...). Mas conseguimos que nos ouvissem e percebessem os nossos objetivos e prioridades (...). Quanto a tutela a persistência é a chave."

Nas interações com os atores educativos, ao nível dos alunos, a diretora referiu a desadequação das atitudes e comportamento destes elementos perante a escola e a aprendizagem:

"Os alunos apresentavam na sua maioria um comportamento desviante (...), não tinham as regras de convivência interiorizadas. Os alunos (...) consideravam que podiam tudo, não havia limites nem barreiras."

"Estamos aqui a falar de um público escolar em que a escola era vista como um espaço de convívio simpático e não de aprendizagem nem trabalho, em termos gerais."

A diretora salientou ainda que existiu um normal confronto geracional com os alunos, que resultou do procedimento de corrigir comportamentos e incutir normas e regras, no sentido de lhes proporcionar um crescimento integral e harmonioso como indivíduos. A diretora considerou estes condicionalismos com os alunos, como resultantes do exercício do seu papel de educadora:

"Os constrangimentos foram ao nível dos procedimentos, das regras. O normal confronto entre gerações, relativamente as regras de convivência e a forma de estar. Mas não era uma relação conflituosa, tinha apenas o objetivo de incutir normas para um crescimento integral e harmonioso dos alunos como indivíduos. Temos de exercer o nosso papel de educadores."

A estratégia de mediação da diretora junto dos alunos passou por implementar normas de conduta para que entendessem que as regras tinham como fundamento uma melhoria do desempenho escolar e, conseqüentemente, das suas futuras condições de vida:

"Tivemos que concretizar um trabalho de disciplina, com o estabelecimento de normas de conduta, em paralelo com uma sensibilização (de todos) para a melhoria dos desempenhos escolares."

"Relativamente aos alunos, era levá-los a compreender e interiorizar que o objetivo de todas as regras e recomendações era no sentido de lhes criar melhores condições de futuro."

No que se refere aos encarregados de educação, a diretora salientou que alguns evidenciavam uma total despreocupação pela vida académica dos seus educandos. Com o intuito de amenizar esta

problemática, dinamizou reuniões e pontes de entendimento, onde adotou o papel de elo de ligação entre os alunos, professores e encarregados de educação:

" (...) existiam pais que viviam totalmente alheados da vida escolar dos seus filhos."

" (...) no início de cada ano letivo passei a fazer reuniões com todos os alunos do agrupamento desde o pré-escolar, conjuntamente com os respetivos encarregados de educação."

"O objetivo era conhecermo-nos melhor, relembrar e estabelecer regras e padrões de conduta com os pais (...) envolvendo-os nas aprendizagens dos filhos."

Neste sentido, a diretora incutiu uma valorização das relações com os pais enquanto educadores que acompanham e supervisionam o percurso escolar dos seus educando. Deste modo, responsabilizou-os pela aprendizagem e sucesso educativo dos alunos, tratando-os como parceiros educativos:

" (...) fazia-se uma reunião sobre o rendimento escolar, com a presença dos alunos, pais e da diretora de turma, para uma análise dos resultados e responsabilização dos mesmos."

"Eram ainda definidas com os encarregados de educação estratégias de acompanhamento dos filhos, (...) coresponsabilizá-los envolvendo-os nas aprendizagens dos filhos (...) em alguns casos, deu resultado."

No que concerne aos professores, a diretora acrescentou ainda como fragilidade inicial do seu mandato como diretora do agrupamento, a rotatividade e a não fixação dos professores na escola:

"O corpo docente era muito volátil, vivia de professores contratados. Não era um sítio atraente para se trabalhar, não tinha condições para fixar professores, não tinha uma força de motivação que levasse os professores a ficar na escola."

Este condicionalismo da rotatividade dos professores, segundo a diretora, foi posteriormente amenizada com o enquadramento TEIP do Agrupamento de Escolas, que possibilitava uma contratação direta de alguns professores:

"Com o enquadramento TEIP, foi possível fazer uma fixação de professores no agrupamento e contratar novos recursos humanos, que acompanharam-me ao longo do meu percurso como diretora a. A chegada de professores novos, com vontade de intervir e com um maior empenhamento, foi uma lufada de ar fresco."

A diretora interveio ao nível da classe docente, sobre alguns comportamentos, mentalidades e ritmos de trabalho, pois considerava existir uma necessidade de repensar e ajustar a educação à

realidade. Salientou o facto de existirem ainda professores a implementar a educação de forma tradicionalista, como a receberam, e sem capacidade de partilha ou envolvimento com os alunos:

"(...) temos alguns professores a pensar e a aplicar a educação do mesmo modo como receberam, infelizmente receberam uma educação, em termos gerais muito tradicionalista. Isto é um obstáculo que temos de gerir. Estamos no século XXI, a educação, a sociedade alterou-se, temos de repensar a educação (...) a questão do professor como senhor e dono da aula, sem capacidade de partilha com os alunos, já não é viável (...). É necessário ajustar a educação à realidade."

Ainda no que concerne aos professores, a diretora referiu como estratégias aplicadas a gestão do ritmo de trabalho dos docentes, a concretização de formação contextualizada e a implementação de um programa de cooperação entre todos. Salientou ainda que a implementação destas medidas junto do corpo docente não foi linear, existindo algumas resistências:

"A este nível foi necessário gerir os ritmos de mudança dos professores (...) e proporcionar formação compatível com as necessidades dos mesmos, para além de implementar um programa de interajuda entre todos."

"Houve algumas dificuldades em acompanhar as mudanças educativas. Alguns docentes têm ainda um percurso a fazer, a mudança é lenta e não é fácil."

A diretora demonstrou ter consciência da heterogeneidade do corpo docente, referiu que as direções devem ter a perceção de que a multiplicidade do público escolar acarreta diferentes ritmos de integração e adaptação à mudança:

"Mas eu penso que respeito o ritmo dos outros, eu sei que nem todos têm o mesmo ritmo."

"A capacidade de adaptação é diferente para cada indivíduo. Quem esta nas direções, deve entender que a diversidade de público escolar, implica diferentes ritmos de transformação e divergentes capacidades de integração e ajustamento a mudança."

Os auxiliares de ação educativa estavam também integrados neste projeto de escola, pela visão da diretora que os considerava elementos participativos na construção do agrupamento. Deste modo, realizou um trabalho de formação e sensibilização, facilitadoras nas interações positivas com os alunos:

"Ao nível dos auxiliares de ação educativa, foi ainda necessário intervir ao nível do estabelecimento de normas de procedimento (...), sensibilizando-os para os modos como se fala com os alunos, (...), que há sítios próprios para resolver os conflitos e apenas com a presença dos elementos implicados na situação. O respeito pelos alunos, tive também um trabalho de sensibilização (...) neste sentido."

2-Percepções avaliativas da diretora

A dimensão intitulada *percepções avaliativa da diretora* abrangeu as ideias e "valorizações" da diretora no desempenho do seu cargo. Numa primeira parte procuramos evidenciar princípios e valores da sua ação, ao nível de questões relativas à política educativa e a interação com os diferentes atores educativos. Neste sentido, evidenciamos às percepções da diretora sobre o recurso à visibilidade, à regulação autónoma, à temporalidade e, por último, à integração do agrupamento no projeto TEIP. Numa segunda parte apresentamos as percepções da diretora sobre o papel que cabe ao diretor escolar, numa referência ao desempenho dos outros diretores escolares

2.1-Percepções sobre o seu desempenho no cargo

A diretora assumiu como principal motivação da sua candidatura, ao cargo de diretora deste Agrupamento de Escolas, a defesa de uma conceção de educação mais abrangente e propícia à aprendizagem e criação de uma cultura de escola mais dinâmica:

"A principal razão desta minha candidatura foi a minha conceção de educação mais abrangente. Eu valorizava uma maior interação entre os elementos da comunidade educativa."

"Considereei, na altura, que poderia criar uma dinamização diferente na escola com o meu projeto de escola. Podia contribuir para uma cultura de escola mais dinâmica e mais propícia as aprendizagens dos alunos."

Do seu desempenho como diretora do agrupamento, salientou que a parte administrativa não a motivava, confessando ter valorizado a dimensão pedagógica privilegiando-a, em detrimento da dimensão administrativa que delegou no seu vice-diretor.

"A parte administrativa embora essencial, não é o que mais me motivou. Para mim o mais importante é a parte pedagógica e relacional."

"Não sou amante de muitos papéis, contrariamente ao que acontece com muitas escolas, não alimento burocracias, (...). Portanto deleguei o trabalho administrativo, a gestão financeira no meu vice-diretor."

Neste contexto, considerou primordial o trabalho pedagógico que desenvolveu com a organização educativa ao nível interno da gestão do Agrupamento de Escolas, as tomadas de decisões, o regulamento do comportamento dos alunos, a gestão de conflitos, para além da organização e distribuição dos recursos e tarefas pelos diferentes atores educativos.

"O meu trabalho era com a organização educativa, a nível interno de agrupamento com a tomada de decisões, regular comportamentos, gerir conflitos, organizar e distribuir recursos e tarefas."

Quanto às perceções e significados atribuídos pela diretora ao desempenho do seu cargo, esta destacou a dualidade do cargo e a exigência, com referência a pluralidades das frentes de intervenção que este acarreta.

"O cargo de diretor é muito exigente, pois junta muitos fatores, as tomadas de decisões, as relações internas e externas com os diferentes atores e a parte administrativa."

Considerou não ter sido fácil gerir a vivência diária como diretora, relatando que tinha uma agenda pré-definida das questões que ultrapassavam o imediato ao nível do Ministério e das entidades externas, às quais ainda associava as questões do quotidiano que era preciso gerir:

"A vivência diária como diretora não era fácil. Tinha uma agenda pré-definida das questões que ultrapassavam o imediato, ao nível do Ministério e das entidades externas. Mas depois havia sempre as questões do quotidiano, que era preciso gerir, nomeadamente os conflitos entre os alunos."

A perceção da diretora sobre o seu desempenho no cargo foi positiva, denominando-o como um percurso de construção e crescimento. Considerou ter exercido uma boa liderança, destacando que ao longo do seu trajeto recorreu a diferentes estratégias. Concluiu dizendo que ter exercido este cargo neste agrupamento específico, foi uma experiência interessante e motivadora:

"Considero que fomos conseguindo levar o nosso projeto a bom porto (...), penso que realizei um bom trabalho, pelo feedback que tenho tido."

"Penso que exerci uma boa liderança, sou uma boa gestora de recursos humanos (...)."

"Também houve um percurso, não há uma ideia inicial de liderança pré-concebida, as coisas vão-se construindo, vão-se acrescentando."

"Ser diretora do agrupamento (...) foi uma experiência muito interessante e enriquecedora."

No entanto, salientou que embora considerasse ter atingido as metas ao nível do que se propunha realizar junto da comunidade educativa, lamentou que o mesmo não tenha acontecido relativamente ao sucesso educativo:

"Eu penso que, o que conseguimos construir com a comunidade educativa correspondia as nossas metas, embora aquém do que pretendíamos relativamente nas metas do sucesso educativo. Embora tenha sido espectável, é desagradável, nós queríamos sempre mais."

Das concepções da diretora emergiu a valorização das relações que incutiu junto dos diferentes atores educativos da escola. Estas foram entendidas pela diretora como um marco no seu desempenho e uma estratégia para alcançar apoios que legitimassem o seu projeto educativo e corroborassem a sua ação no Agrupamento de Escolas. Neste sentido, referiu que valorizou todos os atores educativos de igual modo, privilegiando a dimensão afetiva:

"(...) todos tem que ser influentes e ser ouvidos pelo diretor do mesmo modo. Isto é quase uma opção política e de respeito pelos outros, pelos diferentes intervenientes da organização educativa."

"Durante o meu mandato de quinze anos, considero que desenvolvi também uma preocupação moral, tirava tempo para as questões pessoais dos meus colaboradores. Tentava ajudar, sempre que possível, (...), as minhas relações profissionais eram assentes em estima. Sim eram!"

A diretora assume o papel de mediadora entre as distintas lógicas de ação dos elementos da organização educativa interna, numa forte alusão à concepção política e social descrita por Barroso (2005). Neste sentido, fez referência ao seu papel harmonizador ao nível dos atores educativos salientando a necessidade de encontrar consensos de um lado e de outro, nomeadamente com a estrutura do Conselho Geral:

"Eu penso que consegui fazer a ponte, estabelecer consensos, ser o elo de ligação entre os vários intervenientes da comunidade educativa desta organização escolar."

"Ao nível dos elementos do Conselho Geral (...) tivemos algumas discordâncias (...). De qualquer maneira era preciso harmonizar algumas situações (...) temos de ir gerindo, encontrando espaços de um lado e de outro e ir construindo a melhor forma de resolver as situações de funcionamento."

Relativamente aos professores, a diretora referiu ter noção das capacidades individuais dos seus pares. Assim, assumiu que utilizou este conhecimento como uma mais-valia no desempenho do seu cargo de diretora, na medida em que este saber permitiu-lhe agir de modo a levar os seus pares a proceder de determinada forma, minimizando recusas na integração de projetos:

"Mas talvez a valia mais relevante, tenha sido eu conhecer bem o meu corpo docente, as suas características, o que me possibilitou gerir bem os recursos humanos. Eu conhecia as apetências de cada um, as disponibilidades, as capacidades de cada docente. Assim com base neste conhecimento, tentava associar a um projeto ou cargo o docente que melhor se adequava a especificidade da situação. Considero ter sido o melhor caminho, pois nunca tive recusas e nenhuma animosidade."

Na relação com os professores, a diretora, numa postura interventiva promoveu uma lógica de ação colaborativa valorizando o diálogo e a opinião dos seus pares, no sentido de criar pontes de entendimento e bases de apoio que legitimassem os seus propósitos:

"Discutíamos as questões em conjunto, eu expunha os meus pontos de vista e tinha abertura para ouvir os pontos de vista dos outros. Se necessário, contra-argumentava com os meus pontos de vista. E nunca encobria as minhas posições, quer de carácter político ou social. Eu era persistente, levava as pessoas a aderirem as minhas ideias."

"Mesmo com alguns percalços ao longo do meu mandato, não foi quebrada a coesão, houve algumas tensões fortes (...). Mas não abalaram a confiança das pessoas em mim."

A diretora mencionou que mantinha uma relação de cooperação com os professores. Contudo, assumiu a existência de divergentes pontos de vista, destacando a promoção do diálogo e a sua capacidade mediadora de construir plataformas de entendimento, como modo de gerir desacordos com o intuito de concretizar as finalidades do Agrupamento de Escolas:

"No agrupamento a relação com os docentes era no geral muito colaborativa. Isto não quer dizer, que estávamos sempre de acordo. Havia decisões que eu tinha de tomar que não agradava a todos."

"Naturalmente que existia sempre pontos de vista diferentes, em vários momentos em relação a resolução dos problemas, mas em diálogo foi sempre possível encontrar plataformas de entendimento, gerindo os desacordos para cumprir objetivos."

Como ponto-chave do sucesso do seu projeto de Intervenção, a diretora considerou o diálogo e a justificação da implementação de certas medidas educativas, pois acreditava que quando os atores educativos percebem a razão da sua implementação, sentem-se parte do projeto e aderem. Neste sentido, valorizou o diálogo com o objetivo de expor os seus argumentos e dar a possibilidade aos seus pares de explicitar os seus pontos de vista.

"Eu tive algumas situações complicadas ao nível da implementação dos apoios aos alunos nas interrupções letivas. Mas estas questões eram discutidas, dialogadas, eram apresentadas as razões da implementação destas medidas. Quando as pessoas percebem a razão da realização das coisas de uma certa maneira, sentem-se parte do projeto e aderem."

A diretora reforçou o seu papel de principal responsável pelo agrupamento evidenciando abertura para justificar as tomadas de decisão, pois considerava que esta postura não fragilizava a sua imagem, pelo contrário dava segurança aos elementos da organização educativa:

"O diretor é o rosto do agrupamento, é o responsável perante a tutela, mas isto não quer dizer que não possa ouvir as pessoas e explicar as razões da tomada de certas posições e ponderações. Esta abertura faz a diferença, dá segurança e não fragiliza."

Como racionalidade estratégica, a diretora implementou uma concepção de educação construtiva junto dos professores, onde todos tinham o seu lugar. Assim, delegava nos seus pares competências e responsabilidades pela tomada de decisões e resolução de questões, fomentando deste modo uma participação ativa nas estruturas educativas do Agrupamento de Escolas:

"Mas eu também lhes dava liberdade de criarem projetos, e nunca me escudava atrás da falta de orçamentos (...) hoje, muitos professores consideram que foi neste agrupamento que cresceram, pois tinham de tomar decisões, conduzir as suas questões, gerir problemas, ou seja, participar de forma ativa nas estruturas educativas do agrupamento."

A diretora classificou os seus pares como parceiros estratégicos na implementação das dinâmicas pedagógicas, retratando um estilo relacional e democrático. Privilegiava uma relação de colaboração e diálogo, valorizando a existência de sintonia entre os professores e a direção com o objetivo de concretizar projetos em conjunto:

"(...) ao longo da minha carreira sempre defendi que o trabalho realizado foi o resultado de um trabalho conjunto com os professores não posso deixar de referir isto. Se os professores não estivessem disponíveis para colaborar, nada se faz. E os diretores que se esquecerem disto, terão os seus projetos comprometidos. Se não tiverem os professores com eles será complicado, não se consegue concretizar nenhum projeto. Naturalmente que não é simples."

Salientou o papel primordial da estrutura educativa dos diretores de turma na construção de pontes de ligação com os Encarregados de Educação. Reforçou o trabalho colaborativo entre os alunos, professores, funcionários e famílias, sendo perceptível uma valorização das parcerias entre a escola e a família:

"Os diretores de turma como estrutura educativa eram muito importantes, faziam um acompanhamento notável dos alunos, estabeleciam uma ponte com as famílias. E depois trabalhávamos muito em parcerias, em interajuda entre professores, alunos, funcionários e famílias."

Neste sentido, a diretora considerou ter tido um papel relevante na gestão das interações entre os seus pares, na medida em que mencionou ter conseguido que trabalhassem todos para um objetivo comum, quando referiu que:

"(...) considero que consegui que caminhássemos todos no mesmo sentido."

Ao nível das interações com os atores educativos externos, a diretora reivindicou as relações com variadas entidades, sobressaindo uma valorização das relações externas.

"As relações externas com as entidades, estava ao meu cargo as parcerias com o Ministério, Gulbenkian, ESCT, Conservatório, Autarquia, Junta de freguesia, P.S.P, Centro de Saúde (ao nível da educação para a saúde, vacinação, rastreios etc.) e a Central de cervejas, no fornecimentos de produtos para algumas atividades (...) entre outras tantas entidades."

A atividade social da diretora junto da comunidade educativa foi relevante e mediática. Destacou que a proximidade e a informalidade que incutiu nestas relações facilitaram a comunicação, sendo perceptível uma valorização da rede de colaboradores externos. Sobressai assim o seu "papel de agente de ligação" (Mintzberg, 1986) no contacto e nas relações que estabeleceu com os elementos exteriores à escola:

"O agrupamento tinha muitos projetos e especificidades (...) o que exigiu a criação de uma rede de colaboradores externos, onde era necessário estabelecer uma relação muito personalizada, de pouco formalismo com as várias entidades e serviços. Era uma relação de proximidade, muito interessante, mas exigente."

"Eu liderava muitos projetos, o que me obrigava a manter fortes ligações com a comunidade educativa."

A promoção e a consolidação das relações externas foram concretizadas com a envolvência destes parceiros externos nas atividades educativas. Para isso, recorreu à divulgação do trabalho desenvolvido no agrupamento através das redes colaborativas externas e de convites estratégicos para as festividades escolares:

"Nas festividades, nomeadamente nas apresentações da nossa orquestra, tinha o cuidado de convidar a comunidade educativa externa, os representantes da tutela, da câmara, as organizações que temos parcerias."

Segundo o sujeito em estudo, a visibilidade que incutia nas suas relações com a comunidade externa foram relevante para a imagem do Agrupamento de Escolas, pois cumpria o objetivo de explicitar os constrangimentos e encontrar soluções:

"A visibilidade que incutia, na relação com a comunidade externa, no meu papel de diretora foi relevante para o agrupamento."

"(...) a visibilidade social por vezes também abria portas."

"O facto de aparecer e ser reconhecida, chamava a atenção para os problemas. Considero que trouxe credibilidade junto das instituições nossas parceiras."

A diretora fez alusão à percepção da relevância do seu papel, salientando a importância de criar uma imagem favorável para o agrupamento. Para isso, propôs-se levar a imagem da escola para o exterior e trazer a comunidade à escola, no sentido de captar motivações e canalizar recursos para o Agrupamento de Escolas:

"Ao nível do exterior preocupava-me em dar uma imagem positiva da escola."

"Propôs-me levar a imagem da escola para o exterior e trazer a comunidade à escola, no sentido de captar motivações, e canalizar recursos para o agrupamento."

A diretora defendia que as ações educativas têm um reflexo na imagem da escola, considerando deste modo importante consolidar as relações externas e a imagem positiva do agrupamento, pois só assim o entendimento dos pais e da comunidade sobre a importância da educação terá efeitos futuros:

"A ação educativa deve ultrapassar os muros da escola e incluir a comunidade, pois sem esse esforço a cooperação, o entendimento dos pais e da comunidade sobre a importância da educação, não terá efeitos futuros."

Na promoção das relações externas, a diretora manteve ainda uma estreita ligação com a comunicação social de modo a evidenciar os projetos do agrupamento. Destacou a importância da visibilidade que adveio da sua participação nos órgãos de comunicação social como meio de dar a conhecer os projetos e a conceção de educação, que incutia no agrupamento:

"Estive ainda, várias vezes na comunicação social, participei em vários programas televisivos, dei entrevistas em jornais e colaborei em fóruns, seminários e debates sobre educação."

"Esta visibilidade foi muito importante para o agrupamento, para dar a conhecer o trabalho realizado na escola e a nossa conceção de educação."

Segundo a diretora, a visibilidade do agrupamento junto dos órgãos de comunicação social valorizou-o e deu notoriedade aos projetos da escola. Deste modo, o agrupamento passou a ter credibilidade, na medida em que ganhou bom nome e começou a ser considerado uma referência em alguns projetos:

"Esta visibilidade valorizou o agrupamento, pois anteriormente era um agrupamento deprimido, pobre, desvalorizado e normalmente só aparecia na comunicação social pelas piores razões. Esse cenário acabou."

"(...) passou a ser uma escola de referência e com visibilidade na comunicação social. Com as consequências positivas e negativas que isto acarreta. De certa forma, podemos dizer que o

agrupamento passou a ser considerado. O trabalho que desenvolvíamos no agrupamento, começou a ter visibilidade e a ser valorizado."

"Esta visibilidade pode ter sido a chave, surgiu a ideia de um trabalho feito. Naturalmente que continuávamos a ter problemas. Mas passamos a ser uma escola de referência em alguns projetos."

"A visibilidade criada em torno do agrupamento pode ter sido a chave para a mudança da sua imagem".

No que se refere à tutela, a diretora relatou que a visibilidade positiva, o desenvolvimento de projetos inovadores e o bom nome refletiram-se. Neste sentido, considerou que o Ministério da Educação tornou-se mais facilitador quer na implementação dos projetos, quer na relação com a comunidade:

"Ao nível do Ministério, a visibilidade criada em torno do agrupamento foi positiva no sentido que originou bom nome. Fomos considerados inovadores em alguns projetos, resultados que se refletiam no Ministério da Educação, que se torna mais facilitador na implementação dos projetos e na relação com a comunidade. Quando o agrupamento proponha algum novo projeto diferente existia uma confiança no que estávamos a propor, pois sabiam que havia fundamento."

A diretora defendeu a visibilidade como meio de levar a público as questões educativas, na procura de apoios favoráveis à organização educativa. Contudo, ressalva que é necessário saber gerir a situação e dar sempre a visão positiva da escola. Embora a diretora tenha enaltecido a visibilidade como estratégia de promoção do agrupamento, fez uma ressalva sobre a dualidade desta opção, reforçando a necessidade de saber gerir a situação e valorizar sempre o lado positivo das questões:

"É preciso ter capacidade de expor as pendências, trazer a público, dar visibilidade nas televisões nos jornais das questões e resoluções que não favorecem a educação."

"Mas é preciso saber gerir a situação com a comunicação social, pois por vezes há a tendência de tentar explorar o pior da situação. Temos de ter cautela, procurar dar sempre a visão positiva da escola, gerir a imagem sem embandeirar. E as questões mais complicadas temos que ir gerindo."

"Contudo a visibilidade é um caminho com dois lados."

No que se refere a regulação normativa instituída pela tutela, a diretora destacou que existe sempre um caminho intermédio de adequação ao contexto educativo, evidenciando uma alusão a regulação autónoma (Barroso, 2006):

"Há sempre uma margem de manobra na legislação."

"E se não se enquadra nessa margem, sempre podemos justificar a razão de uma dada medida. Há muitas medidas que são regíveis internamente, em prol do bem comum da organização educativa."

"Eu no meu papel de diretora sempre levantei questões, tentando adequar o melhor possível os normativos a contextualização educativa do nosso agrupamento, a nossa realidade."

No desempenho do cargo de diretora, assumiu o seu papel de elo de ligação entre a administração central e a organização educativa, salientando que aproximava os normativos ao contexto e necessidades específicas do Agrupamento de Escolas:

"No meu papel de diretora eu tinha o dever de fazer o melhor para o agrupamento, e aproximar os normativos ao contexto e necessidades específicas do agrupamento. (...) porque é evidente que as coisas eram feitas de boa-fé."

"(...) a justificação da tutela, com base no pressuposto da falta de enquadramento legal deixava-me louca."

A diretora defendeu que a tutela deveria ter maior abertura para fazer alterações nos normativos a bem do processo educativo, pois não é viável encontrarem-se fechados numa legislação que cria barreiras à mudança e ao progresso da educação. Neste sentido, considerava que os normativos eram indicações, mas que não podiam travar o desenvolvimento das escolas:

"Os normativos orientam-nos, mas não podemos ser reféns. Se não há enquadramento legal e se a medida é crucial para a melhoria de um projeto educativo, temos de estar disponíveis para fazer alterações, a bem do processo educativo. Não podemos estar fechados numa legislação que cria obstáculos à inovação, à melhoria."

Da análise da entrevista, foi perceptível da parte da diretora uma posição crítica relativamente à temporalidade da tutela, mais especificamente as constantes alterações das políticas educativas. Assim, considerou que a temporalidade da tutela não dá tempo aos projetos de amadurecerem e que as mudanças vertiginosas das políticas educativas inviabilizam a ação reflexiva e planeada das medidas educativas implementadas. Destacou que a educação devia ser vivenciada com paciência, persistência, reflexão e com um rumo traçado:

"A educação é uma forma de estar na vida com paciência, não nos podemos impacientar. O caminho deve ser traçado com persistência, identificar onde estão as fragilidades e tentar corrigi-las, introduzindo as necessárias alterações e reajustes, sem no entanto perder a direção traçada."

"No entanto penso que o Ministério, por vezes não deixa as ideias amadurecerem, no final de um ano letivo é tudo anulado. E tudo iniciado do princípio. Um ano é pouco tempo para perceber se

uma ideia funciona ou não. É preciso aperfeiçoar, insistir na ideia e ter consciência que as coisas não dão frutos de imediato."

Segundo a diretora, a educação como projeto está sempre em contínua construção, há um constante acrescentar de novas motivações ao longo do percurso, aliado ao facto de que os alunos vão mudando, o que conseqüentemente origina novas situações e novos recomeços. Assim, realçou a sua visão de educação, salientando que não se deve desistir dos projetos educativos implementados pois os resultados podem não ser imediatos, havendo a necessidade de dar tempo para as soluções serem construídas:

"Eu pessoalmente tenho sempre a perspetiva que não podemos desistir, nada dá frutos de imediato."

"E os resultados aparecem ao longo do tempo. Esta é a minha visão da educação."

"Percorremos um caminho, acrescentando, novas motivações e objetivos ao longo do percurso."

"(...) a educação é um projeto em contínuo, os alunos vão mudando, o que origina novas situações e novos recomeços."

No que concerne à integração do Agrupamento de Escolas na rede TEIP, a diretora considerou que este enquadramento possibilitou a identificação das potencialidades e fragilidades do seu campo de ação:

"A integração do Agrupamento de Escolas na rede de escolas TEIP, deu uma caracterização do campo de ação, permitiu identificar problemas e recursos, foi um processo que ajudei a construir."

As ações desenvolvidas neste âmbito foram valorizadas na medida em que apresentaram um forte impacto no agrupamento e na comunidade educativa, criando mais oportunidades para os alunos e um reconhecimento de qualidade pela tutela:

"(...) as ações desenvolvidas no âmbito do programa TEIP, tiveram um impacto profundo na escola e na comunidade, com melhorias significativas nas suas práticas, o que conduziu, a mais oportunidades de sucesso para os alunos e um reconhecimento de qualidade, ao nível da avaliação externa."

Segundo a diretora, o projeto TEIP possibilitou a criação de condições para reverter as fragilidades da organização educativa ao nível da fixação de professores, dos projetos e dos apoios financeiros:

"Com o enquadramento TEIP, foi possível fazer uma fixação de professores no agrupamento e contratar novos recursos humanos (...) foi possível dar continuidade a alguns dos projetos da escola"

que anteriormente eram descontinuados, pois os responsáveis não se mantinham de uns anos letivos para os outros."

"(...) possibilidade da realização de concursos de professores ao nível de oferta de escola e contratação de outros técnicos (...) existiu uma possibilidade de apoios financeiros às escolas."

As constantes alterações e as descontinuidades desta política educativa por parte do Ministério, foram consideradas como medidas desfavoráveis para a melhoria do agrupamento:

"Os constrangimentos deste projeto prendem-se com a descontinuidade das políticas educativas. O projeto TEIP, teve diferentes fases, com altos e baixos (...).houve algumas restrições, passando quase por uma fase moribunda (...), voltou a ter um novo alento, impulso (...). O projeto TEIP, (...) volta a ser deturpado, talvez devido à conjuntura económica."

2.1-Perceções sobre o desempenho dos outros diretores no cargo

No que se refere ao papel do diretor escolar, a diretora defendia que numa escola só se concretizava em colaboração. Neste âmbito, fez questão de destacar que os diretores deveriam trabalhar em colaboração e em conjunto com os demais atores educativos:

"Os diretores não podem dizer: eu faço, eu construo. Não é verdade. Ninguém constrói sozinho. Numa escola só se concretiza em colaboração. Os professores e o diretores têm de estar em sintonia. As direções não podem trabalhar isoladas."

Quanto à percepção sobre o que se espera de um diretor escolar, referiu que não tem uma ideia formada, mas que considerava que existem poucas expectativas da parte dos atores educativos relativamente ao diretor, esperando-se apenas que não seja prepotente:

"Não sei muito bem o que se espera de um diretor. Mas acho que esperam que as coisas não corram mal, que não exista atitudes de prepotência (...). Penso que há pouca expectativa em relação ao diretor."

No que se refere a percepção da diretora sobre o papel do diretor escolar, esta fez referência a uma questão que a inquietava, o papel passivo de alguns diretores escolares e a inércia das escolas. Destacou ainda, a existência de uma comunicação unilateral:

"Os diretores escolares, submetem-se ao papel de correio de informação e aplicação das regras. No geral a comunicação é unilateral, a tutela impõe e o diretor aplica."

"Esta é uma questão sensível, complexa. As escolas nestes últimos anos têm demonstrado uma grande inércia. Estão a cumprir passivamente, sem questionar, todas as recomendações da tutela."

Salientou a necessidade dos diretores incorporarem um papel proativo no sentido de contextualizarem as normas institucionais, legitimados pelo conhecimento impar que detêm do seu contexto educativo:

"Os diretores tomam pouca posição. Hoje de uma maneira geral, os diretores são muito passivos, aceitam cegamente as recomendações da tutela. Isto não é bom. Falta sentido crítico."

"Considero que os diretores deveriam ter uma posição proativa, no sentido de levantar questões, ter sentido crítico. Deveriam dialogar e trabalhar com as estruturas superiores, no sentido de adequar, as regras instituídas às características específicas dos seus contextos, com a colaboração da comunidade educativa. Com base no pressuposto que nos estamos no terreno e conhecemos os problemas e as necessidades dos agrupamentos."

Ainda inerente ao papel do diretor escolar, a diretora demonstrou preocupação com o papel que os diretores devem assumir na educação e na organização educativa. Assim, sugeriu uma reavaliação da formação dos diretores, com uma aposta no desenvolvimento de uma capacidade de análise crítica fundamentada.

"O papel que o diretor deve ter na educação é uma questão que me preocupa. Todas estas situações me levam a reequacionar a formação dos diretores, pois não é só necessário saber as leis, temos de tomar as rédeas, de ter a capacidade de tomar decisões e lutar pelos nossos ideais de educação. Como formamos os diretores de modo a terem esta capacidade crítica fundamental?"

3-Retrato Interpretativo da ação e das percepções da diretora

Pretende-se nesta análise, dar conta das práticas e lógicas da ação da diretora no que respeita à promoção de um papel político-social, no decurso do desenvolvimento do processo de melhoria do agrupamento ao nível da imagem e do desempenho escolar. Para tal, cruzamos os conteúdos que emergiram da análise dos dados, com os conceitos elencados como referenciais da ação do diretor escolar. Assim, retratamos as ações e percepções do sujeito em estudo, no papel de diretora de um Agrupamento de Escolas, enquanto estrutura organizativa com uma identidade própria fundamentada pelas suas particularidades TEIP, quer ao nível do contexto educativo, quer ao nível da comunidade educativa.

Na arquitetura e implementação do plano de melhoria a diretora coordenou em articulação com os docentes, a adequação das atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do contexto educativo, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, na medida em que acreditava que para compreender o aluno devia atender às suas proveniências, circunstâncias e contexto educativo. Nesta lógica, incrementou medidas com o intuito de reforçar a proximidade entre a escola e a família, responsabilizando-a pela procura de soluções construtivas e aplicação de normas educativas contextualizadas. Em paralelo, estruturou uma rede de ação colaborativa, repartindo a responsabilidade pelo processo de aprendizagem por todos os atores educativos. O conjunto das medidas implementadas procuraram traduzir-se numa estrutura organizativa consistente, visível na coerência interna e externa que procurou incutir no agrupamento em torno de um propósito comum. Nesta linha de orientação, a assumida postura de prevalência mais pedagógica e menos administrativa da diretora terá facilitado as relações entre os vários atores educativos, mediante a valorização da vertente mais pedagógica em detrimento das orientações mais racionais e administrativas, indiciando um distanciamento de uma conceção gerencialista.

No que concerne ao enquadramento do agrupamento na rede TEIP, a diretora considerou-o uma mais-valia, no sentido em que possibilitou a identificação das potencialidades e fragilidades do seu campo de ação. As ações desenvolvidas neste âmbito foram valorizadas pela diretora, pois do seu ponto de vista tiveram um forte impacto no agrupamento e na comunidade educativa, criando mais oportunidades para os alunos e um reconhecimento de qualidade pela tutela. Segundo a diretora, o projeto TEIP possibilitou recursos para reverter algumas das fragilidades da organização educativa, ao nível da fixação de professores, dos projetos e dos apoios financeiros.

O perfil empreendedor e mediador da diretora, aliado à singularidade de um Projeto de Intervenção com ênfase no trabalho colaborativo e na articulação entre os diferentes elementos

constituintes da organização educativa, terão possibilitado a criação de uma estrutura organizacional contextualizada que o particularizou, no sentido em que a diretora implementou estratégias de inclusão e melhoria, com base nas características e circunstâncias do contexto e dos atores educativos. Emerge assim, como preponderante, a conceção de uma diretora que construiu pontes de entendimento na organização educativa reestruturando os padrões relacionais, com o intuito de aliar o empenho interno de melhoria às contribuições externas, assumindo-se, deste modo, como catalisadora e gestora da organização educativa.

A diretora indicia nas suas perceções uma evidente preferência pelas funções integradas no domínio relacional (Mintzberg, 1986), retratadas na sua capacidade de ouvir a organização educativa que liderava, onde aliou o seu planeamento de cariz mais estratégico ao conhecimento individual que detinha dos atores educativos. Assim, adotou o papel de representante do Agrupamento de Escolas, enfatizando a relevância da afetividade na construção das relações interpessoais, conjuntamente com uma evidente disponibilidade para apoiar e cooperar com todos os segmentos da organização educativa. Neste âmbito, poder-se-á destacar o facto de ter feito uso das suas competências relacionais, para implementar as medidas de melhoria e cativar apoios para o seu projeto, pois considerava que a estrutura das relações pessoais tinha um papel relevante no sucesso educativo.

É ainda perceptível a capacidade da diretora de tomar posição e decidir, fundamentos do papel decisional (Mintzberg, 1986), verificável no perfil regulador e interventivo que caracteriza a sua atuação. Este papel concretiza-se na contextualização das normas, na condução das tarefas, assim como, no controlo da implementação das estratégias definidas de melhoria e consequentes mudanças na organização. Neste enquadramento, podemos salientar que é notório que os papéis que emergem de forma mais frequente nas lógicas de ação desta diretora, são os relacionais e os decisoriais. No que concerne aos papéis no âmbito da função informacional, estes podem ser considerados implícitos na postura de observadora ativa da diretora e quando gere a informação relevante para a organização educativa, na medida em que a informação pode capacitar a tomada de decisões e a formulação de estratégias específicas para o seu contexto educativo.

A diretora, na sua linha de ação, recorreu à regulação autónoma, adequando as prescrições administrativas às finalidades educativas predominantes e circunstanciais do seu contexto educativo, pois defendia a necessidade de haver uma verdadeira aliança e coerência entre as iniciativas centrais e locais, em prol de uma educação contextualizada. Assim, no desempenho do seu cargo, assumiu a existência de recriações e interpretações dos normativos, mediante a interação de diferentes dispositivos de regulação. Como tal, foi perceptível que incorporou o papel de agente

ativa entre a regulação nacional e a regulação autónoma (Barroso, 2006), que implementou nas lógicas e estratégias da sua linha de ação, em prol da melhoria da organização educativa. A diretora justifica esta opção referindo que "os normativos deveriam indicar o caminho e não criar obstáculos" ao desenvolvimento contextual dos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, defendeu que a tutela deveria ter maior abertura para fazer alterações nos normativos a bem do processo educativo, pois não é viável estar fechada numa legislação que cria barreiras à mudança e ao progresso da educação. Deste modo, fez referência à passividade de alguns diretores escolares e à inércia das escolas, no sentido em que "a tutela impõe e o diretor aplica". Deste modo, salientou a necessidade dos diretores incorporarem um papel proactivo, no sentido de contextualizarem as normas institucionais, legitimados pelo conhecimento ímpar que detêm do seu contexto educativo.

Na concretização do seu plano de ação, a diretora adaptou as estratégias e respostas educativas ao contexto, aos atores educativos e aos compromissos que se propôs alcançar. Na medida em que, em cada Agrupamento de Escolas existe uma organização singular e diferenciada de ajustamento do processo de regulação local, que tem origem na especificidade do território e nos seus atores, segundo uma labiríntica teia de negociações e ações pelo qual as normas regulamentadas pela tutela são contextualmente adaptadas (Barroso, 2005). Assim, de acordo com a diretora, os agrupamentos deviam ser espaços de construção, com base na lógica que defende que os atores que estão no terreno detêm uma melhor visão da organização educativa. Nesta perspetiva, a sua estratégia inferiu na coordenação das ações dos diferentes atores que integravam o agrupamento, a qual associou à regulação de tipo autónoma, o que lhe permitiu criar intervenções e respostas mais eficazes aos condicionalismos e exigências do agrupamento.

A diretora assumiu o trabalho colaborativo entre os diferentes atores educativos da organização como corolário das estratégias implementadas, pois acreditava que, em educação, só se concretiza em colaboração/articulação, de modo a que o agrupamento fosse uma referência junto dos parceiros e entidades públicas. No sentido de divulgar as melhorias que alcançaram, e os projetos inovadores implementados, recorreu frequentemente à visibilidade como estratégia que emergiu, por um lado, perante os meios de comunicação social que recorreu para a divulgação das boas práticas e por outro através da transmissão de mensagens atrativas para alunos e famílias, passando a ideia de eficácia da organização (Barrère, 2005). Ambas as estratégias utilizadas para conferir visibilidade à sua ação foram relevantes, para alcançar a tão desejada modificação da reputação do agrupamento e a consolidação da sua nova imagem. Nesta lógica, a visibilidade surgiu como um ato criado expressamente para atrair os olhares da comunidade, dos média e da tutela, alertando-os para a nova imagem da organização e conferindo-lhe credibilidade, tanto junto das

famílias, como junto das entidades externas, possibilitando assim margem para negociar recursos e apoios. Nesta sequência, consideramos que, para a diretora, a visibilidade pode ser traduzida como o espelho da ação, do esforço da organização educativa, das suas expectativas, dos resultados alcançados, para além de se revelar um meio privilegiado de comunicação e melhoria das relações de maior proximidade entre a escola, as famílias e a comunidade educativa.

Com base nas perceções e lógicas da ação da diretora, como sujeito em estudo, indicamos a promoção e valorização da ação colaborativa, o recurso à visibilidade e à regulação autónoma, como estratégias e princípios orientadores da ação utilizados pela diretora, no desenvolvimento e implementação do processo de melhoria do Agrupamento de Escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por referência o quadro teórico que serviu de base ao desenvolvimento do estudo, redigimos as considerações finais retiradas deste trabalho de projeto. Este estudo surge com a intenção de ser um pequeno contributo para o acervo de conhecimentos sobre a problemática associada ao exercício do cargo do diretor escolar. Neste momento importa produzir uma visão global sobre a problemática em estudo, de forma a compreender o sentido dos dados recolhidos na procura de respostas possíveis ao propósito do estudo, que visa compreender as perspetivas do diretor escolar acerca do desempenho de um papel político-social, junto dos atores educativos de um Agrupamento de Escolas, com fundamento nas perceções e lógicas da ação.

Integrando as conceções definidas por Barroso (2005), o papel político-social imperou como referencial do estudo no âmbito do exercício do cargo do diretor escolar. Importa relembrar que perfilhamos os fundamentos do autor quando advoga que as diferentes conceções (burocrática, corporativa, gerencialista e político-social) não podem ser dissociadas da prática diária do diretor. No entanto, o presente estudo anteviu a diferenciação nas valorizações das conceções, tendo em conta o contexto e a particularidade do diretor, como consequência da necessidade de as adequar à sua ação e ao seu contexto, construindo deste modo um modelo de gestão contextualizado.

A leitura das perceções da diretora permitiu inferir que, no desempenho do seu cargo, indiciou um funcionamento organizacional marcado pela dinâmica colaborativa entre os diferentes atores do Agrupamento de Escolas, onde assumiu o papel de congregadora de motivações e monitorizadora da ação coletiva da organização educativa. Neste sentido, incorporou um conjunto de vertentes de atuação onde mobilizou diferentes conceções, correspondentes aos diversos interlocutores, na procura de consensos favoráveis ao desenvolvimento educativo. Assim, valorizou a colaboração e articulação entre as diferentes estruturas educativas, como eixo de mudança do agrupamento, criando um sentido de pertença nos atores educativos fundamental na implementação das medidas de melhoria. Afigurou-se-nos evidente que a diretora orientou as suas lógicas da ação de modo a mobilizar todos para abraçar as "causas" do agrupamento, retratando uma conceção de educação conciliadora e unificadora, com o intuito de captar apoios, recursos e redesenhar a sua imagem. À luz destas considerações, os dados sustentam a ideia de que a diretora valorizou o papel de personagem central da organização, ao mediar e gerir as solicitações dos diferentes atores educativos, procurando a participação associativa e proativa de todos os segmentos da organização educativa, no quadro de um compromisso entre as partes, para o sucesso do Agrupamento de Escolas.

A diretora valorizou o papel político-social que incorporou nas diferentes relações, que geriu como figura com responsabilidades específicas na coordenação dos agentes educativos, acabando por se constituir como um fator unificador e preponderante da sua ação no desempenho do cargo. Tomaremos então a liberdade de considerar que lhe coube, neste contexto, o papel de orientadora e amenizadora das conveniências da organização educativa, de modo a que os atores educativos se sentissem comprometidos e empenhados na concretização das mudanças e melhorias no Agrupamento de Escolas. No desempenho do seu cargo, a diretora promoveu a construção de consensos e a valorização da participação dos diferentes atores no desenvolvimento organizacional do agrupamento, pois acreditava que todos tinham um papel na melhoria da organização educativa. Deste modo, os indícios do estudo apontam para uma diretora que preconizou uma cultura de participação e inovação no agrupamento, que se concretizou nas melhorias e ações educativas coletivas, reflexo da valorização de sinergias ao nível dos diferentes atores educativos.

Neste quadro de ideias, consideramos que o estudo indicou evidências nos princípios orientadores da ação da diretora ao nível da valorização da conceção político-social, decorrente do seu contexto e da sua condição de diretora escolar. O papel político-social emergiu, assim, como conceção dominante, decorrente da necessidade da diretora adequar as estratégias e conceções da sua ação ao contexto educativo, consequentes dos condicionalismos legislativos e contextuais da organização educativa. Ao chegarmos ao termo deste estudo, podemos concluir que visionamos uma diretora circunstancial, contextual e colaborativa, com forte pendor na valorização do papel político-social. Este aspeto concretizou-se nas mediações e relações de parceria que estabeleceu entre os interesses divergentes dos atores educativos, no sentido em que assegurou o compromisso e o equilíbrio entre a lógica educativa e os diferentes interesses da pluralidade dos atores educativos, que coexistiam no seu contexto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa.
- Barrère, A. (2005). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública-regulação, desregulação, privatização*. Porto: edições Asa.
- Barroso, J., Macedo, B., Dinis, L., Viseu, S. (2004). *Regulação Interna e lógicas de ação nas escolas: dois estudos de caso em Portugal*. Lisboa: FPCE-UL.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (org.), (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. e Carvalho, L. (2009). *La Gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal*. In J. Gairían (Ed.), Redage (versão em língua portuguesa).
- Barroso, J. (2011). *Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio* in Mendes, N. M., Costa, J.A. e Ventura, A. (org.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp.11-22).
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- Bogdan, R. e Biklens, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations*. In: Clegg, S. R.; Hardy, C.; Nord, W.R. (Eds.). *Handbook of organization studies*. London: Sage, (p.276-292).
- Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia da escola*, in Nóvoa, A. (ed.): *As organizações escolares em análise*. 2ª Edição. Lisboa: Dom Quixote.
- Canário, R. (2005). *Os estudos sobre a escola problemas e perspectivas*. In Barroso, J. (org.): *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, (p.121-149).
- Crozier, M. e Friedberg, E., (1977). *Lacteur et le système: les contraentes de l'action collective*, Paris, Éditions Seuil.
- Cattonar, B. (2006). *Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor escolar*. In *Educação em Revista*, 44: (pp. 185-208).
- Costa, J.A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*, Lisboa: Edições Asa.
- Estevão, C. (2000). *Educação, democracia e participação*. Relatório de disciplina, n/publicado, U. Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da ação organizativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura. Agência e estruturas*. Oeiras: Celta Editores
- Gomes, R. (1993). *Cultura de escolas e identidade dos professores*. F.P.C.E. U.Lisboa: Educa.
- González, M. T. (2003). *Las organizaciones escolares: Dimensiones y características*. In: González, M.T. (ed). *Organización y gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*, Madrid: Pearson Educación, (p.25-40)

- Leithwood, K. A. e Riehl, C.** (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lima, L.C.** (2001). *Escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez.
- Lima, L.C.** (2002). *Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação*. In L. Machado e N. Ferreira (Eds.), *Políticas e Gestão da Educação* (p. 33-53). Rio de Janeiro: DPA e Editora.
- Lima, L.C.** (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Luck, H.** (2004). *A ação Integrada: Administração supervisão e orientação educacional*. ED.Petrópolis: Vozes.
- Maroy, C.** (1997). *A análise qualitativa de entrevistas*. In Luc Albarello et all, *Práticas e Métodos de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. (pp:117-155).
- Maroy, C.** (2006). *École, regulation et march*. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mintzberg, H.** (1986). *O Trabalho do executivo: O folclore e o fato*. Coleção Harvard de administração, 3.São Paulo: Nova cultural.
- Nóvoa, A.** (1992). *Análise da instituição escolar*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A.** (1995). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Edições D. Quixote.
- Pereira, O.** (2002). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pina, A.** (2003). *Sentidos e modos de gestão: histórias do quotidiano escolar e processos de tomada de decisão*. Lisboa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.** (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gravidia.
- Ruquoy, D.** (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In Luc Albarello et all, *Práticas e Métodos de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, (pp:117-155)
- Sarmento, M. J e Ferreira, F. I.** (1999). *A Construção social das comunidades educativa*. in Formosinho, J; Fernandes, A. M; Sarmento, M. J e Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades educativas- novos desafios à educação básica*; coleção: Minho Universitária; Livraria Minho, (pp.136-155).
- Sarmento, M.J.** (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa. IIE.
- Sergiovanni, T. J.** (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, M. J.** (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão. V. N. Gaia.
- Simões, G.** (2003). *Urdindo a teia: as linhas e lógicas de ação na emergência e construção do Agrupamento de Escolas de F. Vinhos*. Mestrado em ciências da educação, Administração Educacional. U.L.F.P.C.E.
- Sousa, A. B.** (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E.** (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P.** (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- Torres, L.** (2005) *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo*. Revista in Educação; Rio de Janeiro, vol.13, n.49, (p.78-89), out/dez.

Torres, L. e Palhares. J. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. Revista Lusófona de Educação; Rio de Janeiro, n.14, (p.77-99).

Torres, L. (2013) *Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa*. Revista Lusófona de Educação; Rio de Janeiro, n.23, (p.51-76), março.

FONTES⁹

Regulamento Interno do Agrupamento

Plano Plurianual de Melhoria TEIP

Projeto de Intervenção da Diretora

⁹ Documentos não incluídos em anexo, pela necessidade de preservar o anonimato da diretora e do Agrupamento em estudo.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de julho. Diário da República. Lisboa. Portugal.

Decreto-Lei n.º137/20012, de 2 de junho. Diário da República. Lisboa. Portugal.

ANEXOS

Mestranda: Elsa Maria Calafate

Instituto da Educação da Universidade de Lisboa

Mestrado em Administração Educacional

2016

Protocolo da Investigação

Esta investigação versa o tema do "papel político-social do diretor escolar" e tem por objeto de estudo, a perspetiva do diretor(a) sobre o exercício do seu papel político-social junto dos atores educativos de um Agrupamento de Escolas.

Neste contexto, procuramos refletir sobre o papel político-social do(a) diretor(a) escolar latente nos divergentes pressupostos que esta função incorpora, junto da organização educativa, fundamentado nas perceções e lógicas de ação educativas de um diretor(a) escolar ao longo do seu percurso dirigente. Pretende-se deste modo, refletir sobre a conceção político-social do(a) diretor(a), no seu papel de mediador(a) dos diferentes interesses que coabitam no Agrupamento de Escolas.

Tendo em atenção a finalidade deste estudo, optámos por utilizar como método de recolha de dados, a análise documental para além de duas entrevistas de carácter semiestruturado. Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão surgir em breves transcrições, como na íntegra. No entanto, será sempre assegurado o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios).

A entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. O texto integral ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar pertinente. No culminar do estudo, o mesmo poder-lhe-á ser remetido, caso esteja interessado, após a apresentação pública dos resultados.

Agradeço toda a disponibilidade demonstrada em colaborar no estudo.

A investigadora

A diretora

(Elsa Calafate)

(A diretora)

Guião da Primeira Entrevista.

Legitimação da 1ª entrevista ao sujeito
<p>-Valorização da disponibilidade do sujeito</p> <p>-Explicitação dos objetivos da entrevista</p> <p>-Clarificação dos procedimentos da entrevista: duração da entrevista; garantia de confidencialidade, anonimato e autorização para registo áudio e posterior transcrição.</p>

Bloco Temático 1	Objetivos	Questões
A diretora (o sujeito)	a) Descrever o percurso socioprofissional da diretora.	<p>Descreva qual o seu percurso profissional como docente?</p> <p>Quando iniciou o seu percurso em cargos de gestão?</p> <p>Quais as razões que a levaram a assumir a direção deste Agrupamento de Escolas?</p> <p>Pode caracterizar fases ou momentos marcantes nessa trajetória?</p>
O contexto de ação do sujeito	b) Caracterizar o contexto organizacional da ação da diretora	<p>Qual a razão do enquadramento do Agrupamento de Escolas na rede de escolas TEIP?</p> <p>Quais as finalidades das ofertas educativas disponibilizadas pelo Agrupamento de Escolas, aos alunos?</p> <p>Quais os principais atores educativos na dinamização da vida do Agrupamento de Escolas?</p> <p>Como caracteriza a relação entre os diferentes intervenientes desta organização educativa?</p> <p>Como caracteriza a cultura organizacional do Agrupamento de Escolas?</p> <p>Na sua perspetiva, o que se espera de um diretor de um Agrupamento de Escolas?</p> <p>Qual considera ser a perspetiva da organização educativa em relação ao seu desempenho no cargo como diretora do Agrupamento de Escolas?</p> <p>Que balanço faz do exercício do cargo de diretora do Agrupamento de Escolas?</p>

Transcrição da 1ª Entrevista à diretora-----maio 2016

Descreva qual o seu percurso profissional como docente?

O meu percurso é longo. Iniciei em África, Luanda e depois em Moçambique onde fiz um pouco de tudo: dinamizei a Biblioteca Nacional, fiz parte da direção de uma Escola Industrial, colaborei na formação de professores, participei na elaboração de manuais escolares e na realização dos programas de história, eu sou licenciada em história, sabe?...

Em 1981 regresso a Portugal, dou aulas em Setúbal, Azeitão e Vila Franca de Xira onde faço a profissionalização em serviço pela Universidade Aberta. Iniciei os cargos dirigentes como vice-presidente na escola **W** durante quatro anos. Depois, concorro para a escola **X** onde durante quatro anos dinamizei a Biblioteca Escolar fazendo a sua integração na rede de Bibliotecas Escolares e entro no programa NOMIO. Coordenei também um projeto designado "Educar inovar-Inovar educando" era um projeto multidisciplinar, ligado a cidadania. Lembro-me ainda de outros projetos de intervenção abertos à comunidade de exposição de trabalhos dos alunos, sessões musicais, um espaço multicultural, entre tantos outros.

Quando iniciou o seu percurso em cargos de gestão?

Iniciei o meu percurso em cargos de gestão na direção de um estabelecimento de ensino em Moçambique, numa Escola Industrial. Em Portugal fui durante quatro anos vice-presidente do Conselho Executivo da Escola. Mais tarde, na escola **X** depois de lá lecionar durante quatro anos candidatei-me à direção em 1998 onde permaneci durante 16 anos, primeiro como presidente do conselho executivo e depois como diretora do Agrupamento de Escolas de **X**. Era uma realidade diferente da anterior.

Quais as razões que a levaram a assumir a direção deste Agrupamento de Escolas?

A principal razão desta minha candidatura foi a minha conceção de educação mais abrangente, eu valorizava uma maior interação entre os elementos da organização educativa. Considerei, na altura, que poderia criar uma dinamização diferente com o meu projeto de escola, podia contribuir para uma cultura de escola mais dinâmica e mais propícia às aprendizagens dos alunos. Quando alguém se candidata a um cargo destes já trás na cabeça uma conceção, um projeto diferente de educação, não foi para deixar de dar aulas. Eu gosto de dar aulas! Até porque, mantive sempre um contacto muito estreito com os alunos. Na altura considerei que tinha um projeto adequado para a educação desta escola, achava que podia fazer melhor.

Pode caracterizar fases ou momentos marcantes nessa trajetória?

Durante os anos que fui vice-presidente do Conselho Executivo da Escola **W**, os alunos apresentavam um desempenho razoável e poucas carências económicas. Talvez, necessitassem de alguma dinamização ao nível dos projetos educativos. Na altura implementamos o projeto Minerva de informatização da escola e organizamos um projeto de férias para os miúdos, entre outros. Contudo, não foi um processo fácil pois o corpo docente era estável e acomodado, pouco aberto a mudanças, colocava muitos entraves às possibilidades de mudanças em prol dos alunos. Como deve imaginar, o momento mais marcante foi a direção da escola **X**, teve um maior peso no meu percurso profissional, foi um percurso e um processo muito distinto. Este Agrupamento de Escolas está inserido numa área complexa, havia uma história de dificuldades com aquela comunidade educativa. Os alunos apresentavam na sua maioria um comportamento desviante era

um trabalho mais desafiante. O corpo docente era muito volátil vivia de professores contratados. Não era um sítio atraente para se trabalhar, não tinha condições para fixar professores, não tinha uma força de motivação que levasse os professores a ficar na escola. Os alunos eram difíceis não tinham regras de boa convivência. Eles consideravam que "podiam tudo", não havia limites, nem barreiras. Foi necessário entrar com mão dura e ajustar o comportamento dos alunos à escola, em conjunto com os encarregados de educação. Criar normas, regras de sã convivência entre todos os elementos da organização. Construir uma plataforma de entendimento entre todos os elementos da comunidade educativa, ao nível das estruturas internas e externas, que interagiam na vida escolar. Foi difícil. Os alunos não tinham as regras de convivência interiorizadas. Tivemos que concretizar um trabalho de disciplina, com o estabelecimento de normas de conduta, em paralelo com uma sensibilização para a melhoria dos desempenhos escolares. Assim com este propósito, no início de cada ano letivo passei a fazer reuniões com todos os alunos do Agrupamento de Escolas desde o pré-escolar, conjuntamente com os respetivos encarregados de educação. O objetivo era conhecermo-nos melhor, relembrar e estabelecer regras e padrões de conduta com os pais e coresponsabilizá-los, envolvendo-os nas aprendizagens dos filhos. O Agrupamento de Escolas rondava os 2.200 alunos, não lhe vou falar do peso de uma agenda assim. No início de cada período letivo, fazia-se com a colaboração dos diretores de turma um levantamento estatístico pormenorizado das avaliações de todas as notas dos alunos e posteriormente realizava-se uma reunião sobre o rendimento escolar com a presença dos alunos, pais e da diretora de turma para uma análise dos resultados e responsabilização dos mesmos. Era uma grande empreitada. Eram ainda definidas com os encarregados de educação estratégias de acompanhamento dos filhos, não ensinando-os, porque na sua maioria não tinha condições académicas para o fazer, mas verificar apenas se eles tinham feito algum trabalho, ao nível do estudo e dos trabalhos de casa. Em alguns casos deu resultado, pois existiam pais que viviam totalmente alheados da vida escolar dos seus filhos. Estamos aqui a falar de um público escolar em que a escola era vista como um espaço de convívio simpático e não de aprendizagem nem trabalho, em termos gerais. Existia situações de miúdos que faltavam a totalidade das aulas e vinham apenas almoçar à escola. Essas situações tiveram de ser corrigidas. Acabei com isso. Assumo que foi preciso quebrar com uma certa dureza estes hábitos. Tínhamos ainda um grupo de alunos de etnia cigana com dez e onze anos de idade em situação de analfabetismo absoluto. Foi necessário criar condições adequadas e específicas para integrar estes alunos. Fazer um trabalho de sensibilização da comunidade cigana para a valorização da escola. Trabalhamos com a Segurança Social ao nível do alojamento de algumas famílias, o Centro de Saúde ao nível de regras e hábitos e o Ministério da Educação na criação de uma turma de nível. Considero que se deveria dar mais atenção a esta comunidade, um pouco esquecida.

Ao nível dos auxiliares de ação educativa foi ainda necessário intervir ao nível do estabelecimento de normas de procedimento entre estes, sensibilizando-os para o modo como se fala com os alunos que os problemas não deveriam ser resolvidos a frente de toda a gente, que há sítios próprios para resolver os conflitos e apenas com a presença dos elementos implicados na situação. O respeito pelos alunos, tive também um trabalho de sensibilização dos auxiliares neste sentido. Foi realizado um trabalho de parceria e de intervenção ao nível de todos os intervenientes da organização educativa.

Qual a razão do enquadramento do Agrupamento na rede de escolas TEIP?

A integração do agrupamento **X** na rede de escolas TEIP deu uma caracterização do campo de ação, permitiu identificar problemas e recursos, foi um processo que ajudei a construir embora na altura ainda não pertencesse a direção. O Agrupamento de Escolas **X** está integrado na rede de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, desde 1996. As medidas implementadas ao longo dos últimos anos, bem como as ações desenvolvidas no âmbito do programa TEIP tiveram um impacto profundo na escola e na comunidade com melhorias significativas nas suas práticas, o que conduziu a mais oportunidades de sucesso para os alunos e um reconhecimento de qualidade ao nível da avaliação externa. Os constrangimentos deste projeto prendem-se com a descontinuidade das políticas educativas. O projeto TEIP teve diferentes fases com altos e baixos, como são característicos de Portugal. Na primeira fase, em que eu não estava na direção, existiu uma possibilidade de apoios financeiros às escolas. Depois, houve algumas restrições passando quase por uma fase moribunda com o ministro (P). Mais tarde voltou a ter um novo alento, impulso. É reativado o conceito de TEIP, dando possibilidade da realização de concursos de professores ao nível de oferta de escola e contratação de outros técnicos. Com o enquadramento TEIP foi possível fazer uma fixação de professores no agrupamento e contratar novos recursos humanos, que me acompanharam ao longo do meu percurso como diretora. A chegada de professores novos com vontade de intervir e com um maior empenhamento foi uma lufada de ar fresco. Foi possível dar continuidade a alguns dos projetos da escola que anteriormente eram descontinuados, pois os responsáveis não se mantinham de uns anos letivos para os outros. O projeto TEIP com o novo ministro da educação (M) volta a ser deturpado, talvez devido a conjuntura económica.

Quais as finalidades das ofertas educativas disponibilizadas pelo Agrupamento de Escolas, aos alunos?

Embora estas escolas apresentassem evidentes questões problemáticas de adaptação e integração por parte de alguns alunos, não lhes era oferecido nenhuma oferta diferenciada. Era evidente a necessidade de medidas e estratégias diferenciadas. Foram medidas implementadas por mim. Candidatei inicialmente a escola ao programa "nono mais um" e posteriormente abrimos turmas de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Profissionais e uma Unidade Estruturada de Apoio à Multideficiência, integrada na Educação Especial. A escola pública cumpre assim, mais uma vez, o seu mandato de inclusão de todas as crianças e jovens. Foi dado mais um passo na concretização da ideia de uma escola para todos promovendo a inclusão destes alunos na escola e no espaço social. Este novo espaço educativo foi preparado para integrar jovens que apresentassem dificuldades muito expressivas no seu quotidiano escolar. Atualmente, temos também a possibilidade dos cursos profissionais e espero que os serviços públicos e o setor empresarial da zona continuem a cumprir também a sua responsabilidade social: criar condições de empregabilidade para estes jovens. Os Percursos Curriculares Alternativos eram percursos de remediação as famílias dos alunos integrados nestas medidas contentam-se percebem que é o melhor caminho, mas não os satisfaz. Foi o ensino integrado da música, inicialmente apenas ao nível do primeiro ciclo, com a aprendizagem do instrumento musical como o violino que fez a diferença. Este projeto foi um esforço conjunto de várias entidades. A música é fantástica traz uma qualidade um brilho à própria comunidade. Isso foi uma mais-valia para a comunidade educativa um pouco estigmatizada. Foi um contributo para a igualdade de oportunidades,

possibilitando que alunos de meios desfavorecidos tivessem acesso a aprendizagens que, tradicionalmente, lhes são distantes. A música é fundamental e o objetivo é torná-la acessível a uma comunidade que de outra forma não teria acesso a este tipo de música. Queria proporcionar àqueles miúdos um projeto de vida diferente e outras capacidades que pudessem utilizar na sua vida futura. As famílias no início não valorizaram. O projeto contou com o apoio da autarquia, que obteve o patrocínio de uma central de cervejas para o financiamento de vinte e cinco violinos e um teclado. O vencimento da professora de violino é ainda suportado pelo Ministério. E contamos com o apoio da Fundação (...) e do conservatório na formação de um núcleo da Orquestra (...), com vários instrumentos. Foi necessário conseguir muito financiamento com várias entidades europeias e nacionais. Mais tarde, conseguimos que a escola fosse considerada como um sistema integrado de ensino da música. Isto permitiu que quando os alunos terminassem o 9º ano tivessem uma dupla certificação, ficavam com o 5º grau de música mesmo que não quisessem prosseguir, ficavam com mais uma ferramenta para a vida. Hoje temos alunos nossos já a terminar o conservatório. No início não foi fácil, todos tivemos de aprender os alunos a "saber estar" e as famílias a "ser público". Estes alunos integrados na música são miúdos que desenvolveram uma organização própria e uma elevada capacidade de concentração. Há um paralelo entre a aprendizagem e a música. A música modela comportamentos e teve um papel muito valorizador de toda a comunidade educativa. Este projeto merecia ser alvo de um estudo de alteração de comportamento. Estas ofertas educativas diferenciadas permitiram criar condições de equidade de promoção da inclusão social e o desenvolvimento de competências nos alunos, para além, de possibilitar um estreitar de relações com a família pois envolveu as mesmas na aprendizagem dos alunos. Por essa razão, defendo que a nível político deveria haver uma intervenção forte logo ao nível do 1º Ciclo pois aí são sinalizadas as primeiras dificuldades, disponibilizados recursos acrescidos no 1º Ciclo para colmatar estas dificuldades, um apoio mais individualizado. Deveria ser estimulada a pluridocência no primeiro ciclo, baseada numa equipa multidisciplinar de professores e técnicos com formação pedagógica.

Quais são os principais atores educativos na dinamização da vida do Agrupamento de Escolas?

Os principais serão sempre os alunos e os encarregados de educação que a partir de uma determinada altura começaram a vir mais a escola. Os professores, os funcionários, auxiliares de ação educativa e entidades públicas e locais, para além da autarquia. A sua intervenção variava dependendo da sua motivação. Todos tinham o seu papel no desenvolvimento da organização educativa.

Como caracteriza a relação entre os diferentes intervenientes desta organização educativa?

No agrupamento a relação com os docentes era no geral muito colaborativa. Isto não quer dizer, que estávamos sempre de acordo. Havia decisões que eu tinha de tomar que não agradava a todos. Contudo, existia uma grande disponibilidade da parte dos professores para participar nos projetos, para apoiar, acompanhar os alunos. Os diretores de turma como estrutura educativa eram muitos importantes, faziam um acompanhamento notável dos alunos, estabeleciam uma ponte com as famílias. E depois trabalhávamos muito em parcerias, em interajuda entre professores, alunos, funcionários e famílias. As relações externas com as entidades, estavam ao meu cargo. As parcerias com o Ministério, Gulbenkian, ESCT, Conservatório, Autarquia, Junta de Freguesia, P.S.P- Escola Segura, Centro de Saúde (ao nível da educação para a saúde,

vacinação, rastreios etc.) e a central de cervejas no fornecimentos de produtos para algumas atividades ao nível de águas e sumos. Entre outras tantas entidades.

Como caracteriza a cultura organizacional do Agrupamento de Escolas?

A cultura organizativa do Agrupamento de Escolas assentava numa base de interajuda e cooperação, contudo foi necessário alguns ajustes ao nível dos horários letivos, para abrir espaços de encontro para a realização de conselhos de turma, reuniões e promover muitas formações centradas nas problemáticas da escola e na aprendizagem. A apresentação dos horários aos alunos passou a ser diferente. Depois de cada disciplina teórica aparecia a designação T.A.(trabalho autónomo). Era lecionada em parceria por dois professores em par pedagógico, colmatava a necessidade de promover trabalho em sala de aula, na medida em que estes alunos não tinham condições de realizar um trabalho em casa, não tinham apoios, motivação necessária ou mesmo casa adequada. Assim, era necessário a escola criar mecanismos para amenizar essa necessidade, essas insuficiências. Ao nível do português criamos uma disciplina que era intitulada comunicação, isto na perspetiva que os professores falam muito e não dão espaço aos alunos. A maior parte do tempo de aula é ocupado pelos professores, apenas os mais desinibidos conseguem intervir na aula. Esta situação não promove a autoestima. A escola deve ensinar os alunos a comunicar. Funcionava como uma disciplina de programação individual, com posterior apresentação de um trabalho oral. Os alunos em conjunto com o professor de português, tinham de planificar uma intervenção, uma temática, trabalhando conceitos como a pertinência do tema, a oralidade e o próprio pensamento.

Na sua perspetiva, o que se espera de um diretor de um Agrupamento de Escolas?

Não sei muito bem o que se espera de um diretor. Mas acho que esperam que as coisas não corram mal, que não exista atitudes de prepotência. Mas não sei se se espera muito mais. Penso que há pouca expectativa em relação ao diretor, bem eu vou explicar-lhe melhor. Quando fui vice-presidente na escola **W** durante quatro anos, no segundo mandato, a minha relação com a presidente alterou-se pois considero que ganhei na escola uma preponderância que a secundarizou, mas eu não tive culpa disto, estas coisas acontecem porque eu sou muito ativa. Eu liderava muitos projetos o que me obrigava a manter fortes ligações com a comunidade educativa. Mas depois, o que aconteceu foi que concorremos em listas diferentes e ela ganhou as eleições, porque muita gente considerou que eu iria mexer nos alicerces da escola e que poria toda a gente a trabalhar. Isto é uma das minhas más famas. Que não me acomodo e não deixo os outros acomodarem-se, que luto pelos projetos, que envolvo toda a organização educativa. Mas eu penso que respeito o ritmo dos outros, eu sei que nem todos têm o mesmo ritmo.

Qual considera ser a perspetiva da organização educativa, em relação ao seu desempenho no cargo como diretora do agrupamento ?

Penso que ficou uma perspetiva positiva. Não sei se sabe que me reformei com 70 anos. Fizeram-me uma homenagem notável, com toda a gente da comunidade educativa presente. Professores, funcionários, alunos, famílias e entidades locais. Mesmo com alguns percalços ao longo do meu mandato, não foi quebrada a coesão, houve algumas tensões fortes ao nível da avaliação dos professores. Mas não abalaram a confiança das pessoas em mim. Discutíamos as questões em conjunto, eu expunha os meus pontos de vista e tinha

abertura para ouvir os pontos de vista dos outros. Se necessário, contra-argumentava com os meus pontos de vista. E nunca encobria as minhas posições, quer de carácter político ou social. Eu era persistente, levava as pessoas a aderirem às minhas ideias. Mas eu também dava-lhes liberdade de criarem projetos e nunca me escudava atrás da falta de orçamentos. Se fosse um projeto interessante ia a luta e arranjava maneira de o colocar em prática, procurava parceiros na comunidade local. Hoje, muitos professores consideram que foi neste agrupamento que cresceram, pois tinham de tomar decisões, conduzir as suas questões, gerir problemas, ou seja, participar de forma ativa nas estruturas educativas do Agrupamento de Escolas. Eu penso que consegui fazer a ponte estabelecer consensos, ser o elo de ligação entre os vários intervenientes da comunidade educativa desta organização escolar. Do que vou vendo no panorama de outros diretores, isto nem sempre acontece. Nas direcções por vezes há a tentação de criar um grupo de influência, que funciona com uma base ou referência do diretor. O que é péssimo, pois todos tem que ser influentes e ser ouvidos pelo diretor do mesmo modo. Isto é quase uma opção política e de respeito pelos outros, pelos diferentes intervenientes da organização educativa. Durante o meu mandato de quinze anos considero que desenvolvi também uma preocupação moral, tirava tempo para as questões pessoais dos meus colaboradores. Tentava ajudar, sempre que possível, mesmo não havendo uma relação pessoal forte, mas as minhas relações profissionais eram assentes em estima. Sim, eram!

Que balanço faz do exercício do cargo de diretora de um Agrupamento de Escolas?

O cargo de diretor é muito exigente pois junta muitos fatores, as tomadas de decisões, as relações internas e externas com os diferentes atores e a parte administrativa. Mas penso que realizei um bom trabalho pelo feedback que tenho tido. A parte administrativa embora essencial, não é o que mais me motivou. Para mim, o mais importante é a parte pedagógica e relacional. As relações que estabelecia com os alunos ocupavam grande parte do meu tempo, sendo o restante distribuído pelos outros intervenientes da organização educativa. Os alunos falavam diretamente comigo.

Não sou amante de muitos papéis, contrariamente ao que acontece com muitas escolas, não alimento burocracias, acho que isso foi evidente durante o processo de avaliação de professores que foi simplificado. Portanto deleguei o trabalho administrativo, a gestão financeira, no meu vice-diretor. O meu trabalho era com a organização educativa, a nível interno do Agrupamento de Escolas. Com a tomada de decisões, regular comportamentos, gerir conflitos, organizar e distribuir recursos e tarefas. Ao nível do exterior preocupava-me em dar uma imagem positiva da escola, viam-me como o rosto, a imagem do agrupamento, um agente de ligação. Nas festividades, nomeadamente nas apresentações da nossa orquestra, tinha o cuidado de convidar as estruturas educativas externa, os representantes da tutela, da câmara, as organizações que temos parcerias. Estive ainda, várias vezes na comunicação social, participei em vários programas televisivos, dei entrevistas em jornais e colaborei em fóruns, seminários e debates sobre educação. Esta visibilidade foi muito importante para o agrupamento X para dar a conhecer o trabalho realizado na escola e a nossa conceção de educação. Propôs-me levar a imagem da escola para o exterior e trazer a comunidade à escola, no sentido de captar motivações e canalizar recursos para o Agrupamento. A ação educativa deve

ultrapassar os muros da escola e incluir a comunidade pois sem esse esforço, a cooperação, o entendimento dos pais e da comunidade sobre a importância da educação, não terá efeitos futuros.

Penso que exerci uma boa liderança, acho que sou uma boa gestora de recursos humanos. Quando solicitava a colaboração para uma tarefa nunca tive uma recusa. Ao longo destes tempos, as minhas estratégias de liderança foram combinadas. Dependendo da situação em causa, agia na altura ou então com tempo pensava e ponderava a melhor estratégia a aplicar. Também houve um percurso, não há uma ideia inicial de liderança pré-concebida, as coisas vão-se construindo, vão-se acrescentando. No entanto, penso que o Ministério por vezes não deixa as ideias amadurecerem, no final de um ano letivo é tudo anulado. E tudo iniciado do princípio. Um ano é pouco tempo para perceber se uma ideia funciona ou não. É preciso aperfeiçoar, insistir na ideia e ter consciência que as coisas não dão frutos de imediato. Ser diretora do Agrupamento X foi uma experiência muito interessante e enriquecedora.

Guião da Segunda Entrevista.

Legitimação da 2ª entrevista ao sujeito
<p>-Valorização da disponibilidade do sujeito</p> <p>-Explicitação dos objetivos da entrevista</p> <p>-Clarificação dos procedimentos da entrevista: duração da entrevista; garantia de confidencialidade, anonimato e autorização para registo áudio e posterior transcrição.</p>

Bloco Temático 2	Objetivos	Questões
Significados do papel político-social do sujeito	<p>a) Esclarecer as perceções avaliativas da diretora sobre a sua intervenção.</p> <p>b) Clarificar as representações da diretora sobre as suas interações.</p>	<p>Qual considera ter sido o seu papel na gestão das interações entre os seus pares?</p> <p>No Conselho Geral do agrupamento, como vê o seu papel ao nível da interação com os diferentes representantes educativos, que o integram?</p>
Lógicas da ação na promoção do papel político-social .	<p>c) Identificar as lógicas da ação na intervenção da diretora.</p> <p>d) Conhecer os resultados esperados das estratégias implementadas.</p> <p>e) Identificar os constrangimentos da sua ação.</p> <p>f) Perceber as estratégias na promoção do papel político- social da diretora.</p>	<p>Como avalia a implementação do seu Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas?</p> <p>Descreva os constrangimentos que tenham surgido, na interação com os diferentes atores educativos?</p> <p>Para colmatar esses constrangimentos, utilizou estratégias diferenciadas de acordo com os diferentes elementos educativos?</p>

Transcrição da 2ª Entrevista à diretora-----junho 2016**Qual considera ter sido o seu papel na gestão das interações entre os seus pares?**

Considero que consegui que caminhássemos todos no mesmo sentido. O agrupamento X tinha um grupo de professores participativo e disponível. Estavam sempre disponíveis para integrar novos projetos. Naturalmente que existia sempre pontos de vista diferentes, em vários momentos, em relação à resolução dos problemas. Mas em diálogo foi sempre possível encontrar plataformas de entendimento, gerindo os desacordos para cumprir objetivos. Mas talvez a valia mais relevante, tenha sido eu conhecer bem o meu corpo docente as suas características, o que me possibilitou gerir bem os recursos humanos. Eu conhecia as aptências de cada um, as disponibilidades, as capacidades de cada docente. Assim, com base neste conhecimento tentava associar a um projeto ou cargo o docente que melhor se adequava a especificidade da situação. Considero ter sido o melhor caminho, pois nunca tive recusas e nenhuma animosidade por parte dos restantes elementos do corpo docente por aplicar este tipo de estratégia de seleção. Penso que assim, era possível encontrar o melhor recurso humano para um dado projeto específico. Atualmente, em muitos agrupamentos a situação não se processa desta forma, o diretor reúne com os diferentes grupos disciplinares e muito democraticamente pergunta quem está disponível para um cargo. Eu não trabalharia assim.

No Conselho Geral do agrupamento, como vê o seu papel ao nível da interação com os diferentes representantes educativos, que o integram?

O Conselho Geral como uma nova estrutura educativa, tinha também de perceber qual o seu papel e a sua força. Estávamos num processo de autoconhecimento. Tivemos algumas discordâncias sobre perspetivas educativas, nada relevante. Em relação aos representantes da comunidade, eram elementos que eu já privava anteriormente e mantínhamos uma forte ligação. De qualquer maneira era preciso harmonizar algumas situações. No entanto, considero que a entrada de novas estruturas é sempre uma situação que temos de ir gerindo, encontrando espaços de um lado e de outro e ir construindo a melhor forma de resolver as situações de funcionamento.

Como avalia a implementação do seu Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas?

Considero que fomos conseguindo levar o nosso projeto a bom porto. Mas a educação é um projeto em contínuo, os alunos vão mudando o que origina novas situações e novos recomeços. Ao nível dos professores houve uma estabilização. Eu penso que o que conseguimos construir com a comunidade educativa correspondia às nossas metas, embora aquém do que pretendíamos relativamente às metas do sucesso educativo. Embora tenha sido espetável, é desagradável, nós queríamos sempre mais. Percorremos um caminho, acrescentando novas motivações e objetivos ao longo do percurso. Eu pessoalmente, tenho sempre a perspetiva que não podemos desistir, nada dá frutos de imediato. E os resultados aparecem ao longo do tempo. Esta é a minha visão da educação. A educação é uma forma de estar na vida, com paciência, não nós podemos impacientar. O caminho deve ser traçado com persistência, identificar onde estão as fragilidades e tentar corrigi-las, introduzindo as necessárias alterações e reajustes, sem no entanto perder a direção traçada.

A vivência diária como diretora não era fácil. Tinha uma agenda pré-definida das questões que ultrapassavam o imediato, ao nível do Ministério e das entidades externas. Mas depois havia sempre as questões do quotidiano, que era preciso gerir, nomeadamente os conflitos entre os alunos.

O Agrupamento de Escolas tinha muitos projetos e especificidades alguns decorrentes do seu carácter de TEIP, o que exigiu a criação de uma rede de colaboradores externos onde era necessário estabelecer uma relação muito personalizada, de pouco formalismo com as várias entidades e serviços. Era uma relação de proximidade, muito interessante, mas exigente. Até porque **X** passou a ser uma escola de referência e com visibilidade na comunicação social, com as consequências positivas e negativas que isso acarreta. De certa forma, podemos dizer que **X** passou a ser considerada. O trabalho que desenvolvíamos no agrupamento, começou a ter visibilidade e a ser valorizado. Esta visibilidade pode ter sido a chave, surgiu a ideia de um trabalho feito. Naturalmente que continuávamos a ter problemas. Mas passamos a ser uma escola de referência em alguns projetos. A visibilidade que incutia, na relação com a comunidade externa, no meu papel de diretora foi relevante para o agrupamento. Considero que o diretor faz a diferença num agrupamento. Contudo, ao longo da minha carreira sempre defendi que o trabalho realizado foi o resultado de um trabalho conjunto com os professores não posso deixar de referir isto. Se os professores não estiverem disponíveis para colaborar, nada se faz. E os diretores que se esquecerem disto, terão os seus projetos comprometidos. Se não tiverem os professores com eles será complicado, não se consegue concretizar nenhum projeto. Naturalmente que não é simples. Eu tive algumas situações complicadas ao nível da implementação dos apoios aos alunos nas interrupções letivas. Mas estas questões eram discutidas, dialogadas, eram apresentadas as razões da implementação destas medidas. Quando as pessoas percebem a razão da realização das coisas, de uma certa maneira, sentem-se parte do projeto e aderem. Os diretores não podem dizer: eu faço, eu construo. Não é verdade. Ninguém constrói sozinho. Numa escola só se concretiza em colaboração. Em primeiro lugar com o apoio da estrutura dos diretores de turma. Nem todos têm perfil para esta função, havia um grande cuidado na seleção destes docentes, pois estes estabeleciam a ponte com a comunidade educativa os pais dos alunos. Isto é meio caminho andado para a resolução dos problemas com as famílias. Os professores e o diretores têm de estar em sintonia. As direções não podem trabalhar isoladas. Naturalmente que as pessoas são diferentes, temos de respeitar o ritmo da passada de cada um, mas temos de estar todos a caminhar no mesmo sentido. O diretor é o rosto do Agrupamento de Escolas é o responsável perante a tutela, mas isto não quer dizer que não possa ouvir as pessoas e explicar as razões da tomada de certas posições e ponderações. Esta abertura faz a diferença dá segurança e não fragiliza.

Descreva os constrangimentos que tenham surgido, na interação com os diferentes atores educativos?

O desenvolvimento de um projeto educativo, que implica diretamente a capacidade dos docentes e as respostas de toda uma comunidade educativa, acarreta sempre algumas dificuldades. Considero não ter tido constrangimentos relevantes, talvez ao nível da classe docente relacionados com questões que implicam a capacidade de pensar dos professores e a mudança de alguns comportamentos. Ainda temos alguns professores a pensar e a aplicar a educação do mesmo modo como receberam, infelizmente, receberam uma educação em termos gerais muito tradicionalista. Isto é um obstáculo que temos de gerir. Estamos no século

XXI, a educação, a sociedade alterou-se temos de repensar a educação. A educação necessita de mudanças profundas. A questão do professor como senhor e dono da aula, sem capacidade de partilha com os alunos, já não é viável. É necessário ajustar a educação a realidade. A este nível foi necessário gerir os ritmos de mudança dos professores. Houve algumas dificuldades em acompanhar as mudanças educativas. Alguns docentes têm ainda um percurso a fazer, a mudança é lenta e não é fácil. A capacidade de adaptação é diferente para cada indivíduo. Quem está nas direções, deve entender que a diversidade de público escolar implica diferentes ritmos de transformação e divergentes capacidades de integração e ajustamento a mudança. Em relação aos alunos os constrangimentos foram ao nível dos procedimentos, das regras. O normal confronto entre gerações, relativamente às regras de convivência e forma de estar. Mas não era uma relação conflituosa, tinha apenas o objetivo de incutir normas para um crescimento integral e harmonioso dos alunos como indivíduos. Temos de exercer o nosso papel de educadores. Ao nível do Ministério, tivemos alguns constrangimentos ao nível dos processos de comunicação. Nós tivemos algumas questões complexas com o Ministério relativamente ao concurso de docentes, como é público. Os docentes disponibilizados não eram suficientes para implementar o nosso Projeto Educativo. Não foi fácil, explicitar as nossas razões colocar as nossas ideias junto da tutela. Mas conseguimos que nos ouvissem e percebessem os nossos objetivos e prioridades. O contacto era difícil e a justificação da tutela com base no pressuposto da “falta de enquadramento legal deixava-me louca”. Os normativos orientam-nos, mas não podemos ser reféns. Se não há enquadramento legal e se a medida é crucial para a melhoria de um projeto educativo, temos de estar disponíveis para fazer alterações, a bem do processo educativo. Não podemos estar fechados numa legislação que cria obstáculos à inovação, à melhoria. No meu papel de diretora, eu tinha o dever de fazer o melhor para o agrupamento e aproximar os normativos ao contexto e necessidades específicas do Agrupamento de Escolas. E nunca aconteceu nada de especial por tomar esta atitude. Porque é evidente, que as coisas eram feitas de boa-fé. Há sempre uma margem de manobra na legislação. E se não se enquadra nessa margem, sempre podemos justificar a razão de uma dada medida. Há muitas medidas que são geríveis internamente, em prol do bem comum da organização educativa. Esta é uma questão sensível, complexa. As escolas nestes últimos anos têm demonstrado uma grande inércia. Estão a cumprir passivamente, sem questionar, todas as recomendações da tutela. Os diretores escolares, submetem-se ao papel de correio de informação e aplicação das regras. No geral a comunicação é unilateral, a tutela impõe e o diretor aplica. Considero que os diretores deveriam ter uma posição proativa, no sentido de levantar questões, ter sentido crítico. Deveriam dialogar e trabalhar com as estruturas superiores, no sentido de adequar as regras instituídas às características específicas dos seus contextos, com a colaboração da organização educativa. Com base no pressuposto, que nós estamos no terreno e conhecemos os problemas e as necessidades dos agrupamentos. Sei que nem sempre é fácil, é necessário ter capacidade para dialogar com as estruturas superiores. Isto não tem nada de mal. Tal como eu, sendo superior hierárquica dos professores aceito dialogar com os meus colegas. Considero que deveria existir um diálogo aberto com o Ministério, uma janela explícita de possibilidades de diálogo e apoio instituída com a tutela e não ser uma situação que se realiza de forma marginal. Eu, no meu papel de diretora sempre levantei questões, tentando adequar o melhor possível os normativos a

contextualização educativa do nosso agrupamento, à nossa realidade. É preciso ter capacidade de expor as pendências, trazer a público, dar visibilidade nas televisões, nos jornais das questões e resoluções que não favorecem a educação. Os diretores tomam pouca posição. Hoje de uma maneira geral, os diretores são muito passivos. Aceitam cegamente as recomendações da tutela. Isto não é bom. Falta sentido crítico. Se nas escolas pedem-nos para desenvolver nos alunos o sentido crítico sobre vários problemas este deve começar nos diretores e professores para chegar aos alunos. Caso contrário, não estamos a educar para a cidadania. O papel que o diretor deve ter na educação é uma questão que me preocupa. Todas estas situações me levam a reequacionar a formação dos diretores pois não é só necessário saber as leis, temos de tomar as rédeas, de ter a capacidade de tomar decisões e lutar pelos nossos ideais de educação. Como formamos os diretores de modo a terem esta capacidade crítica fundamental?

Para colmatar esses constrangimentos, utilizou estratégias diferenciadas de acordo com os diferentes elementos educativos?

Apresentando os elementos da comunidade diferentes características, naturalmente que as estratégias para amenizar os constrangimentos foram direcionadas a cada situação. Ao nível dos docentes passou por gerir os ritmos dos docentes e proporcionar formação compatível com as necessidades dos mesmos, para além de implementar um programa de interajuda entre todos. Relativamente aos alunos, era levá-los a compreender e interiorizar, que o objetivo de todas as regras e recomendações era no sentido de lhes criar melhores condições de futuro. Quanto à tutela, a persistência é a chave. E a visibilidade social, por vezes também abria portas. Contudo a visibilidade é um caminho com dois lados. O facto de aparecer e ser reconhecida chamava a atenção para os problemas. Considero que trouxe credibilidade junto das instituições nossas parceiras. Ao nível do Ministério, a visibilidade criada em torno do Agrupamento de Escolas foi positiva no sentido que originou bom nome. Fomos considerados inovadores em alguns projetos resultados que se refletiam no Ministério, que se tornou mais facilitador na implementação dos projetos e na relação com a comunidade. Quando o Agrupamento X propunha algum novo projeto diferente existia uma confiança no que estávamos a propor, pois sabiam que havia fundamento. Esta visibilidade valorizou o agrupamento, pois anteriormente era um Agrupamento de Escolas deprimido, pobre, desvalorizado e normalmente só aparecia na comunicação social pelas piores razões. Esse cenário acabou. Mas é preciso saber gerir a situação com a comunicação social, pois por vezes há a tendência de tentar explorar o pior da situação. Temos de ter cautela, procurar dar sempre a visão positiva da escola, gerir a imagem sem embandeirar. E as questões mais complicadas, temos que ir gerindo.